

Ignacio Otaño sm

ENSEÑAR PARA EDUCAR

EL ESPÍRITU MARIANISTA EN LA EDUCACIÓN

Colección “Pedagogía marianista”. Nº 4

Servicio de Publicaciones Marianistas

Madrid. 1998

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1

LOS ORÍGENES: CONTEXTO HISTÓRICO

1. En una sociedad nueva
2. La educación para salvar a un pueblo
 - 2.1. Escuelas populares
 - 2.2. Escuelas Normales

ELEMENTOS DEL ESPÍRITU MARIANISTA

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN ENTENDIDA COMO MISIÓN

1. Todas las tareas son importantes para la misión común
2. La psicología del educador en la misión educativa
3. Afrontar la tarea con actitud positiva

CAPÍTULO 3

SE EDUCA EN COMUNIDAD

1. Comunidad educativa
2. Educar al alumno en el sentido comunitario
3. Condiciones psicológicas del diálogo

CAPÍTULO 4

EDUCAR EN EL SENTIDO CRISTIANO DE LA VIDA

1. La escuela, espacio de crecimiento en la fe
2. Encontrar el sentido de la vida
3. Síntesis fe-cultura

CAPÍTULO 5

ESTILO MARIANO DE EDUCAR

1. Relaciones interpersonales: el espíritu de familia
2. Espíritu de familia y autoridad
3. Educar en y para la justicia y la paz

CONCLUSIÓN

APÉNDICE: SÍNTESIS

INTRODUCCIÓN

Este intento de expresar algo de lo que es el ideal marianista plasmado en la educación no quiere ser una especie de exposición de *museo arqueológico*, con valor histórico pero sin incidencia en el presente. Al contrario, lo que llamamos «espíritu marianista» tendría que ayudar a motivar, dar sentido e impulsar la tarea del educador que participa en la misión marianista.

Hablar del «espíritu» es más bien hablar de lo que se quiere vivir, del ideal hacia el que se desea caminar. Eso puede poner en evidencia una realidad todavía muy distante de esa aspiración. Cuando se ve nuestra vida cotidiana de educadores a la luz del «espíritu» que la debiera animar, aparecen grandezas y miserias, riquezas y carencias, luces y sombras. La explicitación del «espíritu» no debe llevar al desánimo por lo que todavía nos falta, sino que debe ayudar a orientarnos incluso en las circunstancias menos favorables.

Nadie posee el «espíritu marianista» en exclusiva. Con nuestras actitudes y nuestro diálogo nos podemos ayudar mutuamente a vivir la tarea de educadores con ese espíritu.

Si el trabajar con sentido, con un espíritu, es importante en cualquier actividad, lo es todavía mucho más en la tarea de educador. Aquí la frustración puede estar tocándose todos los días porque no se ven los frutos a corto plazo. Los resultados inmediatos, en comparación con los esfuerzos, son descorazonadores. A menudo, el desinterés y hasta la crueldad son la respuesta que uno encuentra, y se puede tener la sensación de estar sometido todas las horas del día a un «juicio público», a menudo arbitrario y caprichoso.

Nuestro trabajo necesita un sentido, un alma, un espíritu que, en medio de los esfuerzos y dificultades,

- por una parte, nos permita realizarnos como personas en nuestra vocación de educadores;

- por otra parte, esta armonía con nosotros mismos, nuestra coherencia y fidelidad, contribuirán a una eficacia educativa en profundidad. El educador enamorado de su vocación o, al menos, consciente del sentido de lo que está haciendo, será personalmente feliz y ayudará a sus alumnos a ser felices por el tipo de relaciones que establece con ellos.

En la vivencia del espíritu hay toda una gama o grados, nadie ha obtenido ya la meta, y se puede avanzar o retroceder. De ahí la necesidad de realimentar constantemente la motivación, el "sentido", el "espíritu".

Para la posible utilización de este libro, tanto personalmente como en grupo, se ofrecen dos instrumentos sencillos:

1. La **síntesis** del «Apéndice» quiere ayudar a tener una visión de conjunto de lo que se dice en el libro.

2. A lo largo del libro, en 19 sitios diferentes, se ofrecen **cuestiones** para facilitar la **reflexión personal y en grupo** ("CUESTIONES PARA DIALOGAR"). El modo de distribución permite utilizar el libro parcialmente, centrándose en un tema u otro, según la conveniencia y el tiempo de que se disponga.

CAPÍTULO 1

LOS ORÍGENES: CONTEXTO HISTÓRICO

1. En una sociedad nueva

El Padre Guillermo-José Chaminade (1761-1850) funda los marianistas en una sociedad que está experimentando un cambio profundo. Él cree que, ante el cambio, no se trata de esconder la cabeza debajo del ala en un lamento constante sino que hay que dar una respuesta a las situaciones nuevas creadas.

Ha conocido aquella Francia del Ancien Régime. Era una sociedad de desigualdades flagrantes y en franca decadencia de valores, que se había ido pudriendo poco a poco y había extendido su podredumbre a todos los ámbitos sociales, incluido el de la Iglesia. Las personas con un mínimo de sensibilidad perciben la necesidad de un cambio: las cosas no pueden seguir así, hay que apoyar los movimientos que quieren una sociedad más justa y más humana. Y en este movimiento figura una parte del clero.

Entre los clérigos, algunos quieren el cambio por despecho contra la pobreza y las humillaciones que sufren como consecuencia de los privilegios del alto clero, o sea, de los obispos, canónigos y abades de algunos monasterios.

Pero una buena parte del clero quiere, apoya y promueve el cambio por solidaridad con su pueblo, cada vez más sumido en la miseria.

Este movimiento de reacción contra un estado de cosas insostenible desemboca en la Revolución francesa. El clero cercano al pueblo ha tenido un papel importante hasta el punto de hacer decir a la gente que «los párrocos han salvado a Francia... De hecho habían puesto en marcha la Revolución»¹.

Pero la Revolución se vuelve contra muchos de los que, en los inicios, compartían el ideal de una nueva sociedad más justa. En su afán de romper con todo lo anterior, la Revolución convierte a la religión en chivo expiatorio de todos los males anteriores y persigue violentamente a cuantos la representan. El P. Chaminade es una de las víctimas y, tras un tiempo de clandestinidad y riesgo, se ve obligado al destierro. Durante 3 años - de 1797 a 1800 - vive en Zaragoza compartiendo su vida con una numerosa colonia de sacerdotes franceses exiliados.

Como sucede en situaciones semejantes, hay que decir que las reacciones de los perseguidos son muy diferentes. Se pueden resumir en dos:

Los hay quienes, teniendo como exclusivo punto de referencia la propia situación, no ven nada bueno en el nuevo estado de cosas. Todo es malo en el régimen que les persigue, y, con él, todas las ideas nuevas que se están fraguando en aquella nueva sociedad son rechazables. La única solución es trabajar para que vuelva la monarquía y con ella los viejos tiempos. Es la única tabla de salvación.

Otros, sin embargo, creen que hay que superar viejos errores y que la solución no puede estar en un simple restauracionismo. Nadie niega los excesos aberrantes a que se ha llegado: ¡cómo los van a negar si los están sufriendo en sus propias carnes! Lo grotesco del caso es que esos excesos se están dando en nombre de los «derechos del hombre» y, por tanto, de la libertad, igualdad y fraternidad. A pesar de todo, estas personas, entre las que se encuentra el P. Chaminade, ven que la nueva situación requiere y enseña una mentalidad nueva:

Por una parte, se trata de una sociedad nueva y hay que vivir en ella, no fuera de ella. Y esto se tiene que traducir en un nuevo modo de situarse, un nuevo lenguaje, una creatividad para responder a las nuevas necesidades y expectativas. En caso contrario, estaremos siempre inadaptados y nunca lograremos dialogar con el hombre de hoy.

Por otra parte, esta necesidad de adaptación no es puro oportunismo. Hay que saber ver en la nueva mentalidad y en las nuevas expectativas, aun en medio de las mayores exageraciones y contradicciones, valores importantes que significan avances importantes desde el punto de vista humano y cristiano. Concretamente, en la aspiración a la libertad, igualdad y fraternidad hay un valor evangélico fundamental que es preciso fomentar.

Por tanto, si bien es verdad que todo lo nuevo no es necesariamente bueno, también es

¹ Leflon, Jean: *La Revolución*, Edicep, Valencia, p. 17. Es el tomo 23 de *Historia de la Iglesia* de Fliche-Martin.

verdad que no todo lo viejo era bueno. Ni rechazar sistemáticamente lo nuevo por el hecho de serlo ni asumir necesariamente todos sus postulados. En todo caso, ver lo que hay de bueno en las aspiraciones y valores de la sociedad y del hombre de hoy y potenciarlas. Dos frases del P. Chaminade resumen esta actitud:

- Hay que estar atentos al tiempo en que vivimos
- Nova bella elegit Dominus, en los nuevos tiempos, el Señor nos pide nuevas estrategias, nuevos métodos.

En el destierro, en Zaragoza, Chaminade se reúne con otros que se encuentran en su misma situación, no para lamentarse sino para ver cómo podrán conectar a la vuelta con la nueva mentalidad de la sociedad francesa. Y la adaptación a los tiempos nuevos será uno de los puntos programáticos de su proyecto de regeneración de Francia.

Así pues, en la biografía del Fundador, se dibuja ya una de las características que deberá permanecer en el espíritu marianista aplicado a la educación y, en general, a nuestra actitud ante el mundo: no tener una actitud hostil respecto a los tiempos en que vivimos. Ser crítico y luchar contra todo lo que deshumanice o socave los cimientos humanos y cristianos. Pero, al mismo tiempo, descubrir y ayudar a descubrir los valores positivos, ponerlos de relieve, potenciarlos empleando los medios adaptados.

CUESTIONES PARA DIALOGAR

*** 1) ¿Qué aspectos positivos y qué aspectos negativos vemos en la sociedad y, sobre todo, en la juventud que educamos? ¿Cuál es nuestra actitud ante planteamientos «nuevos» en el campo social y educativo y ante las preocupaciones «nuevas» de los jóvenes de hoy? ¿Cuál debiera ser? (Ejemplos concretos significativos)**

2. La educación para salvar a un pueblo

Cuando Chaminade vuelve a Francia, tras los tres años de destierro en Zaragoza, lleva una idea predominante: a este pueblo hundido hay que regenerarlo. Entre unos y otros lo han ido hundiendo en la miseria material, moral y espiritual.

Él cree que, para esa regeneración, es indispensable ocuparse de los *jóvenes* y de los *pobres*.

Empieza por reunir a los jóvenes que, en medio de tantas vicisitudes, habían mantenido viva la fe. Les hace ver que, para vivir la fe, hay que compartirla y, al mismo tiempo, abrirla a otros. Su *congregación* se convierte así en un lugar en que los jóvenes viven la fe y, al mismo tiempo, se abre a otros la posibilidad de vivirla. En una sociedad todavía fuertemente separada en estratos sociales, llama la atención su afán de reunir a personas de todas las clases sociales, tanto en la base como en los puestos directivos. Es un grupo, además, abierto: así, por ejemplo, a sus debates dominicales podían asistir todos los que quisieran, y llegaron a adquirir gran fama en Burdeos y fuera.

Las numerosas actividades que realizan muestran ese deseo de participar en la regeneración, y todas ellas llevan, de algún modo, un sello educativo. La *educación* era lo que estaba necesitando más urgentemente aquel pueblo.

Por Burdeos se veían numerosas bandas de chicos que no tenían acceso a la escuela por falta de medios económicos y que deambulaban por la ciudad metiéndose con los ancianos, insultando a la gente, entregándose al pillaje en el puerto, organizando batallas campales entre ellos y destrozando cuanto encontraban a su paso.

A toda esta población juvenil se juntaba la de los limpiachimeneas que cada primavera bajaban de las montañas para ejercitar su oficio en condiciones verdaderamente inhumanas. Carentes totalmente de instrucción y cuidado, deambulaban también por las calles apañándose como podían para malvivir ².

Por eso, pronto surgen entre los propios congregantes personas que quieren consagrar su vida a la obra de la educación.

Cuando el P. Chaminade funda las religiosas y los religiosos marianistas - en 1816 y 1817

² SIMLER, J.: *Guillermo-José Chaminade. Vol I SPM. Madrid, 2005*, caps 14 y 17

respectivamente - quiere asegurar una estabilidad al espíritu y la obra de aquellas congregaciones. Su idea es crear *el hombre - y la mujer - que no muere*. No pretende que el Instituto religioso tome el relevo de los laicos, sino que mantenga vivos, a través del tiempo, el espíritu y la obra iniciada.

Los marianistas reciben, desde un principio, la orientación de emplear *todos los medios*³ que sirvan para regenerar a ese pueblo, con una atención especial a los jóvenes y a los pobres, como he dicho. No quiere limitar las posibilidades ni los campos de acción. Pero enseguida se da cuenta de que, en ese momento, el medio más profundo y más eficaz para transformar la sociedad es la *educación*. Las obras que va emprendiendo en este campo son muy significativas de la idea que él tiene de lo que debe ser la educación.

Como primer paso, empieza por aceptar un internado de enseñanza secundaria, lo que ya es dar a la enseñanza un puesto importante en los inicios del Instituto, cuando todavía no hay nada definido sobre las actividades concretas que va a emprender. Pero, desde un principio, advertirá que *la Compañía de María no enseña sino para educar*, y lo plasmará en un artículo de las primeras Constituciones⁴.

Enseñar para educar no es una simple frase bonita. Se trata de *educar*, es decir, de ayudar a las personas a desarrollar lo mejor de sí mismas para que sean felices y contribuyan a un mundo más feliz: ése es el plan de Dios. Entonces, habrá que ir al encuentro de las necesidades reales de las personas y de la sociedad en que viven. Y ésa será una de las claves de las obras educativas que proyecta: no una enseñanza puramente teórica, sino una educación que tenga en cuenta el ambiente en que al alumno le toca vivir y que, por tanto, le proporcione, en la medida de lo posible, los instrumentos necesarios para, por una parte, afrontar con responsabilidad la vida real y, por otra, empeñarse en mejorar esa realidad. Dos tipos de obras muestran esta preocupación: las *escuelas populares* y las *Escuelas Normales*. Creo que las motivaciones que le llevan a desear cada una de esas obras pueden ser iluminadoras para los educadores de hoy, sea cual sea el nivel en el que enseñen. Vamos a verlas brevemente:

2.1. Escuelas populares

Son un medio para llegar a la gran masa del pueblo.

La realidad social de muchos pueblos de Francia respondía a esta descripción:

«No hay una enseñanza organizada para el pueblo. La mayor parte de las escuelas existentes son de pago. Por eso, los chicos de familias pobres no tienen acceso a estas obras y no reciben ni instrucción ni educación. Pero estos muchachos forman la mayor parte de los muchachos franceses y sus familias constituyen la mayor parte de las familias francesas»⁵.

Esa situación llevará al Fundador a abrir escuelas en muchos pueblos con una intención que expresa también en las primeras Constituciones:

«llevar a más de tres cuartas de la población los principios de la fe a la par que los conocimientos humanos»⁶.

La escuela primaria, en la que piensa el Fundador, ejerce su influencia no sólo en los muchachos sino también en sus familias y en la sociedad. En concreto, ve que la educación opera un cambio bien visible en aquellos alumnos que, según el Fundador,

«se convierten en apóstoles de sus padres».

Esa influencia que ve de los hijos en los padres le hace decir explícitamente que

«estas escuelas son un medio de reformar el pueblo»⁷.

³ Carta 24 de agosto de 1839 a los predicadores de retiros (*Lettres Chaminade* V, 1163; *El Espíritu que nos dio el ser*, doc. 7, p. 68).

⁴ *Constituciones 1839*, art. 256.

⁵ VERRIER, J.: *La pensée d'un fondateur sur l'action apostolique de ses disciples*, Fribourg 1959, p. 11.

⁶ *Constituciones 1839*, art. 361.

⁷ *Lettres Chaminade* I, 202, 18.06.1822, a M. Martian.

Naturalmente, eso significa que la labor educativa no se ejerce de cualquier modo. Hay, sobre todo, una preocupación por el alumno, por el que tiene dificultades, por el que se encuentra en situación particular. Así, por ejemplo, en Agen organiza una clase de «desdoblamiento» para los niños del campo, que no pueden asistir a las clases con regularidad, sobre todo en los períodos fuertes de faenas agrícolas, y para los alumnos de la ciudad con dificultad en los estudios primarios.

Él mismo se interesa porque se empleen los métodos más adecuados. Por ejemplo, apoya el método que consiste en dividir la clase en grupos de 10-12 alumnos, según su nivel, de los que el primero hace de monitor. Así el maestro puede ocuparse, al mismo tiempo, de toda la clase y de los que necesitan una atención especial. Hoy, ciertamente, habría inconvenientes en aplicarlo literalmente y necesitaría correcciones, pero creo que hay una idea básica válida, que es la *corresponsabilidad del alumno* en el aprendizaje no sólo de él mismo sino también de los compañeros. Una pedagogía constructiva y comunitaria más que individualista y competitiva.

Además, en un tiempo en que se cree que "la letra con sangre entra", Chaminade prohíbe terminantemente en sus escuelas el castigo corporal con la tradicional palmeta o cualquier otro medio de represión humillante⁸.

En la misma órbita de las escuelas populares, en su intento de llegar a la mayor parte del pueblo respondiendo a sus necesidades reales, habría que colocar su plan de *escuelas conjuntas*: pretendían unir la enseñanza primaria con la enseñanza práctica de un oficio. Se trataba de *adaptar* la enseñanza a la realidad en que vivían los alumnos y hacerles aptos para la agricultura, la industria o el comercio. La agricultura era el principal medio de vida de la mayoría y, por eso, hace hincapié en ese tipo de enseñanza, tanto en el aspecto del trabajo de las tierras como de la economía rural. Quiere que se les enseñen las técnicas apropiadas para sacar el máximo partido de las posibilidades reales de cada localidad para responder a sus necesidades.

Esta voluntad de *adaptación* a la realidad es perfectamente compatible con el progreso. Así, había que estar atentos a nuevos cultivos y a nuevas técnicas, para introducirlas si se consideraban eficaces.

Para reforzar ese carácter práctico de la enseñanza, propugna la creación de *granjas de ensayo* en cada escuela para que los alumnos puedan ejercitarse y llevar a cabo algún proyecto común⁹.

En fidelidad a la idea de «enseñar para educar» y de educar para la vida, las escuelas populares no deben ser guetos sino deben estar en contacto con la sociedad para llegar a influir en ella. Por eso, por una parte, se estimulan las actividades extraescolares:

«lo que distingue a nuestras escuelas son las instituciones complementarias que nos esforzamos en acompañar»¹⁰,

decía el P. Chaminade al rey Carlos X para obtener la aprobación gubernamental de su proyecto.

Por otra parte, por medio sobre todo de las congregaciones, se procura que haya una continuidad entre lo que viven en la escuela y sus responsabilidades de adulto en la sociedad.

CUESTIONES PARA DIALOGAR

*** 2) ¿Cómo «educar para la vida» en nuestra enseñanza? ¿Cómo hacer en la programación y en el modo de enseñar cada materia para que exista esa relación? (Por ejemplo, cómo hacer entrar en nuestra enseñanza aspectos relacionados con la higiene y la salud, ecología, solidaridad, conocimiento del medio, adaptación a la propia realidad).**

¿Existe una conexión entre nuestra educación y la sociedad?

⁸ SIMLER, J.: *Guillaume-Joseph...*, pp. 532-535.

⁹ ALEXANDRE, EDDIE: *Les frères ouvriers dans la Société de Marie au temps du Père Chaminade*, Rèves 1984, pp. 56-57.

¹⁰ *Lettres Chaminade* I, 328, 7.04.1825, al rey Carlos X (citado por VERRIER, J.: *La pensée d'un fondateur sur l'action apostolique de ses disciples*, Fribourg 1959, p. 48. En español, un resumen de este trabajo en *Zaragoza S.M.*, nº 171, 2 de enero de 1988).

2.2. Escuelas Normales

El P. Chaminade llega a la conclusión de que trabajar con los maestros es

«uno de los medios más sencillos, más directos y más influyentes para contribuir a la regeneración de Francia... La clase popular de Francia constituye las tres cuartas partes de la población de Francia. Formar a los maestros significa formar una generación que cambiaría la mentalidad y las costumbres de Francia»¹¹.

La atención de las Escuelas Normales se dirige tanto a los nuevos maestros como a los antiguos, y pretende:

1º Cultivar y mantener vivo el espíritu de educador cristiano. En este terreno, Chaminade ve indispensable una formación religiosa que no esté desfasada sino seriamente fundamentada. En el siglo del racionalismo, la fe tiene que dar sentido a la vida de los hombres de ese tiempo y, por tanto, atender a sus interrogantes. Eso obliga al esfuerzo de presentarla de forma que su mensaje pueda ser entendido. Es un reto también para los educadores cristianos de hoy.

2º Asegurar la renovación pedagógica que permita educar adecuadamente en los tiempos que se están viviendo.

«Hay que estar atentos al tiempo en que estamos»,

decía Chaminade refiriéndose a la formación que se debía dar a los maestros.

Por eso, para los maestros ya en activo se celebraban quincenas pedagógico-espirituales que querían responder a ese doble objetivo. Algunas tandas reunían hasta doscientos maestros, que encontraban así un apoyo y estímulo a su labor cotidiana durante el año.

En resumen, se puede decir que las obras educativas marianistas pretendían, en sus inicios, penetrar en el pueblo, yendo al encuentro de sus necesidades, y así hacer revivir la fe y renacer una sociedad nueva, regenerada. No se quería que las instituciones educativas quedasen aisladas, sino que tuviesen una influencia social. Por eso, en torno a la escuela, se organizan actividades que permitan su integración en el pueblo.

En la carta al Papa, explicándole su labor en las escuelas, el Fundador manifestaba que con la educación se podía mostrar que

«el cristianismo no es una institución envejecida y que el evangelio puede practicarse hoy todavía como hace mil ochocientos años...»¹².

¹¹ *Lettres Chaminade* II, 502, 15.02.1830, a Lalanne.

¹² Carta del 16 de septiembre al Papa Gregorio XVI (*Lettres Chaminade* IV, 1076; *El Espíritu que nos dio el ser*, doc. 5; documento final de la *Regla de Vida Marianista*).

ELEMENTOS DEL ESPÍRITU MARIANISTA

El capítulo anterior se ha dedicado al aspecto histórico con la pretensión de que el conocimiento, aunque sea somero, del contexto en que nace el espíritu marianista ayude a entenderlo y actualizarlo.

Vamos a abordar ahora lo que podrían ser los elementos de ese espíritu marianista. Son elementos que deben poder aplicarse, con distintos matices y modalidades, a todas las actividades de los marianistas. Es precisamente ese espíritu el que debe animar todas ellas. Nosotros vamos a intentar aplicarlos a nuestra labor educativa:

- La educación entendida como MISIÓN.
- Educar en COMUNIDAD.
- Educar en el SENTIDO CRISTIANO DE LA VIDA.
- Estilo MARIANO de educar.

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN ENTENDIDA COMO MISIÓN

El Fundador marianista piensa que *toda obra marianista es una misión*, que *todos somos misioneros* y que a cada uno se nos confía la *tarea de trabajar por la salvación de nuestros hermanos*. Afirma que *nuestra obra es grande, es magnífica* y que hemos recibido la invitación que María hace a los seguidores de Jesús: *Haced lo que Él os diga* (Jn 2,5) ¹³.

1. Todas las tareas son importantes para la misión común

Chaminade cree en la educación como elemento importante de regeneración de la sociedad y cada educador debe ser consciente de que forma parte de una misión importante.

Uno puede tener la sensación de que lo que hace es muy modesto, pero no debe perder de vista que es su participación en la misión. El Fundador decía a los marianistas que todos, incluidos los que se dedicaban a las tareas más humildes, estaban trabajando en una misión y se tenían que sentir misioneros. De hecho, en la historia de la educación marianista, desde sus orígenes, hay testimonios admirables de alumnos que se sintieron arrastrados por la vida y el talento de los que ejercían la tarea de portero u otros trabajos en la obra ¹⁴.

Me permito sacar a relucir con emoción un testimonio personal. El 18 de diciembre de 1979 era asesinado el portero del colegio marianista de Vitoria, Juan Cruz Montoya, a la salida del colegio, al final de su jornada laboral ¹⁵. Juan Cruz, en la portería, había sido un auténtico educador. Hasta los 48 años había sido labrador en su pueblo, y desde los 48 años a los 59, en que lo mataron, fue conserje del colegio. Sus formas exteriores no eran exquisitas, aunque siempre respetuosas, pero todo el mundo - profesores, alumnos, padres - le querían, confiaban en él, acudían a él: su bondad y servicialidad hacían un gran bien a las personas, contribuían al buen espíritu del colegio. Era un ejemplo para todos.

Es verdad que no todos tienen el carácter abierto de Juan Cruz ni todos tienen la capacidad para ser populares, como pueden serlo algunos compañeros de claustro, que se llevan todos los aplausos. Puede suceder que mi tarea sea más callada. Pero no por eso deja de ser importante.

Ésa es una convicción que el Fundador quiere inculcar en todos los que trabajan en una obra marianista. Lo concreto que uno personalmente debe hacer en el conjunto de la obra puede ser poco aparente, pero uno debe estar convencido de que está participando en una misión más amplia.

Hoy día nos encontramos con que una sociedad en continuo cambio está exigiendo al profesor una adaptación en tantos campos que es imposible abarcar en su totalidad. Eso puede repercutir en una baja estima de sí mismo y de su tarea al darse cuenta de que no puede responder a todas las demandas, a veces contradictorias, y con la urgencia inmediata que se le presentan. La impresión de «desfasado», de no tener los medios para llegar a todo lo que se le pide y de ser incomprendido en su labor, puede crear una frustración que se convierta en tensión y agresividad contra sí mismo y contra los demás.

Es necesario serenarse. Habrá que esforzarse por adquirir las «destrezas» que los tiempos piden, no ser un eterno freno de toda innovación. Pero, al mismo tiempo, no debe uno culpabilizarse por el hecho de que no puede adquirir y pasar de una destreza a otra a la velocidad de vértigo que se le exige. Pensemos, por ejemplo, en alguien que haya dado clase ininterrumpidamente durante estos últimos veinticinco años: cuántas «adaptaciones» o «reformas» ha visto pasar sin demasiado tiempo para moverse con la seguridad del experto. Se puede tener la sensación de quien se ha esforzado y ha corrido para subir a un tren y, cuando ya está en marcha, le hacen bajar porque tiene que coger otro. Y así en varias ocasiones.

Pero más allá de las fluctuaciones y de las técnicas nuevas y cambiantes, a las que el

¹³ *Lettres Chaminade* V, 1193, 8.03.1840; 1163, 24 agosto 1839 (*El Espíritu que nos dio el ser*, doc. 7, 82).

¹⁴ Por ejemplo, en Louis de Lagarde (1833-1884), que fue Provincial y Asistente General de los marianistas, siendo todavía alumno del colegio de Besançon, influyó de tal manera el ejemplo del portero del colegio, el religioso Antoine Guyot (1799-1870), que deseó ser como él.

¹⁵ Dicen que fue por equivocación... Sabemos que el mayor error es precisamente matar, sea cual sea la víctima escogida...

educador tendrá que estar atento sin ansiedad, hay algo básico e insustituible en todo tiempo para llevar a cabo la tarea educativa. Es la *persona del educador*, que debe estar por encima de las circunstancias:

«En realidad, ¿de qué dispone básicamente el profesor para llevar a cabo su tarea educativa? Cuenta con algo que, a pesar de algunos, aún no se ha podido suplir: *su propia persona*. Es sabido que cuanto más inseguras son las circunstancias con las que se encuentra, más se experimenta la necesidad de seguridad y autoconfianza.

Pero, en cuántos casos el temor a no poder responder a las exigencias, externas o propias, reales o imaginarias, necesarias o artificiales, habrá bloqueado más de una capacidad de respuesta que, sin tensión, fluiría con facilidad... En palabras de Rochourcauld, *el deseo de parecer hábiles, impide a veces serlo...*»¹⁶

Es necesario, por tanto, que el hecho de no poder abarcar todos los campos en los que teóricamente la sociedad nos exige ser expertos y portadores de soluciones inmediatas, que nadie tiene, no signifique un detrimento de la *autoestima* y *autoconfianza* del educador:

«La autoimagen, el autoconcepto es fundamental para la persona. También lo es, por consiguiente, para el profesor, tanto para sí mismo como para la relación que establezca con los demás. Si su *autoestima* es baja, influirá en su comportamiento. El yo, ante situaciones que teme no poder afrontar, o de las que intuye que puede salir mal parado, o se inhibe o se defiende. Y como al profesor pocas veces se le permite inhibirse - por todo lo que se espera de él por su rol profesional -, fácilmente puede optar por *autodefenderse*. Defenderse mediante actitudes que no son más que una forma de solapar sentimientos de ansiedad producidos por la frustración de no sentirse capaz de afrontar adecuadamente la realidad. Actitudes que, sirviendo de disfraz a la propia inseguridad, se manifiestan mediante la autosuficiencia, la ironía o el ejercicio del «poder» que le confiere su rol.

A más inseguridad personal, más necesidad de medir las propias fuerzas con los demás. Y en educación, el terreno es fácil...»¹⁷

CUESTIONES PARA DIALOGAR

* 3) ***En mi vida de educador, ¿qué cosas son estimulantes? ¿Qué cosas producen desánimo? ¿Cómo ayudarnos a reforzar el sentido de «misión» en nuestra tarea?***

En las primeras Constituciones de los marianistas, redactadas por el propio Fundador, en la misión se daba preferencia a los medios que *preservan*, aunque sin desechar los que sanan¹⁸.

Esa preferencia por *preservar* explica, en gran parte, la opción educativa, y creo que ayuda también a valorar positivamente la propia tarea de educador.

Merecen toda la admiración y todo el apoyo posibles las personas que dedican su vida a misiones difíciles, de frontera, de ayuda a los marginados. Y, al mismo tiempo, creo que hay que valorar debidamente la tarea diaria del que, con su labor, precisamente evita que se multipliquen más esas marginaciones y crea una sana inquietud por contribuir a eliminarlas.

Pongo un ejemplo. Nadie duda de que hoy, la droga es un mal que arruina física y moralmente a personas y familias. Una de las causas de la droga en la juventud es la carencia de sentido de la vida. Pues bien, contribuir desde mi modesto puesto, a que los jóvenes tengan una razón de vivir es una misión magnífica, aunque sea poco espectacular.

Pienso, a menudo, en la gran labor de *preservación* que realizan, en nuestros centros, las actividades deportivas, culturales, grupos cristianos, iniciativas sociales, etc. Pero no podemos olvidar la trascendencia que tiene para un niño y adolescente encontrar, en su ocupación escolar de todos los días, alguien que le escucha, que le respeta, que le comprende, que le perdona... Las actividades escolares y extraescolares son muy importantes, pero en ellas es decisivo el talante del educador. Con las distintas materias, yo transmito mucho más que estrictos conocimientos, y ayudo o dificulto que un alumno, en ese período delicado de su crecimiento personal, vaya adquiriendo un concepto positivo de sí mismo y la confianza necesaria para afrontar la existencia.

El término «preservar» puede dar una idea demasiado defensiva, como si se tratase de

¹⁶ ROMÍA I AGUSTÍ, CARME: *Concepto y autoimagen*, en "Cuadernos de Pedagogía" 161, p. 29.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Constituciones 1839*, art. 253.

construir muros de aislamiento. Pero lo que quiere decir realmente es que el educador, con su labor callada de todos los días, con los conocimientos que transmite y con las actitudes y criterios que expresa, puede contribuir a que el alumno vaya equipándose con los medios necesarios para afrontar la vida. Así no buscará en actitudes antisociales las satisfacciones y el sentido que no encuentra en sí mismo y en su entorno. «Más vale prevenir que lamentar», solemos decir.

Por tanto, la *misión* de educador es, casi siempre, poco espectacular. Pero no es la espectacularidad lo que mide el valor de una tarea. Se trata de *sembrar*, y nuestras antiguas Constituciones decían que se educa cristianamente «en cada palabra, en cada gesto y en cada mirada»¹⁹.

CUESTIONES PARA DIALOGAR

*** 4) Aspectos concretos de nuestro modo de educar que «preservan», que ayudan a crecer sanamente. Aspectos que deseducan.**

He dicho antes que la *misión* del P. Chaminade es universal, quiere llegar a «todas las clases, sexos y edad, sobre todo a la juventud y a los *pobres*»²⁰.

En todo centro hay alumnos especialmente necesitados por carencias o fuertes lagunas afectivas, familiares, intelectuales, sociales, económicas, etc. Por eso, este aspecto tan importante de nuestra *misión* se traducirá en la atención preferencial a los que más necesitan. La gran tentación es siempre la exclusión, quitarse de encima el problema dejando que continúen sólo los mejores. Pero la *misión* nos llama precisamente a buscar los medios que estén a nuestro alcance para paliar el fracaso escolar, para ayudar a las víctimas de fuertes problemas familiares, a los carentes de recursos humanos o económicos, etc.

CUESTIONES PARA DIALOGAR

*** 5) ¿Qué alumnos necesitan hoy, en nuestros centros, un cuidado especial? ¿Cómo respondemos y cómo podemos responder a esta necesidad? ¿Qué tratamiento damos a los alumnos más atrasados o con problemas? (Especificar algunos de esos problemas).**

2. La psicología del educador en la misión educativa

La insistencia en la persona del educador como elemento insustituible en el proceso educativo nos obliga a detenernos un momento sobre algunas realidades psicológicas. Nos podemos hacer una imagen ideal de educador pero nunca debemos olvidar que es una persona humana, con sus limitaciones y resortes. Convertirlo por arte de magia en ángel, que no tiene «derecho» a ser humano, con sus valores y sus limitaciones, es muchas veces el modo de provocar la frustración. Forzar la psicología humana, ocultándose sistemáticamente las sombras instintivas, puede llevar a romperla por falta de lucidez para afrontar la propia realidad.

Un buen educador tendrá un sentido de autocrítica para examinar las motivaciones, a menudo ocultas o inconscientes, que laten sobre todo en su relación con el alumno.

En la cólera contra un alumno que no progresa puede haber una legítima preocupación por el bien del alumno, pero también ese sentimiento de impotencia del propio educador que, como todos, busca el éxito personal. Cuando la legítima y necesaria búsqueda del éxito se hace ansiosa, a causa de la inseguridad personal, también la agresividad puede dirigirse de modo desproporcionado contra quien parece poner en evidencia la propia limitación. En ese caso, la falta de aceptación de sí mismo impide examinar serenamente qué parte le toca en el fracaso y ver en qué puede mejorar. Así pues, puede haber en el fondo un problema de aceptación de sí mismo o autoestima.

Un educador puede tener tendencia a dominar a los demás, a crear dependencias, como compensación de un sentimiento de inferioridad o de vacío emocional. Corre el riesgo de mendigar sutilmente afecto, de hacer preguntas sobre la propia persona para que los alumnos

¹⁹ Constituciones 1839, art. 258.

²⁰ Carta a los predicadores de retiros, 24 agosto 1839 (*Lettres Chaminade V*, 1163; *El Espíritu que nos dio el ser*, doc. 7, p. 69); *Constituciones 1839*, art. 253.

contesten como uno quiere. Si la respuesta es distinta de la suspirada, entra en crisis.

Puede haber profesores con tendencia a frenar las satisfacciones legítimas de los demás. Son instintivamente «aguafiestas» que parece que no pueden ver contentos a los alumnos. En el otro extremo, están los que las fomentan inmoderadamente o las permiten fuera de tiempo. Una y otra tendencia - rigidez y permisivismo excesivos - pueden tener su raíz en la propia historia del educador, en un intento inconsciente de reparación de lo que fue defectuoso en la propia educación, y no en una comprensión objetiva de la realidad presente.

Nada en la propia historia y en las propias inclinaciones es de consecuencias irreversibles o de un fatalismo incambiable, con tal de que uno conozca las propias tendencias y actúe en consecuencia.

El psicoterapeuta Albert Ellis ²¹ dice que, en nuestra cultura occidental, hay una serie de ideas «irracionales» y prejuicios, que son las responsables de las neurosis. Algunos ejemplos de la manera ilógica de pensar que Ellis presenta son:

- Es esencial e importantísimo en nuestra vida conseguir la aprobación de todos los demás.
- Todos debemos ser perfectamente competentes, hacer todo a la perfección y tener éxito en la vida, si queremos considerarnos dignos y tener una buena imagen de nosotros mismos.
- El que las cosas no sucedan como nosotros queremos es una terrible catástrofe.
- Es más fácil evitar dificultades y responsabilidades que enfrentarse con ellas.

Esas exigencias «impuestas» chocan con la realidad: es imposible conseguir que todos aprueben todo lo que hacemos, que sirvamos para todo y todo nos salga bien, que las cosas sucedan siempre como nosotros queremos, que se puedan solucionar los problemas eludiendo las responsabilidades. Por tanto, lo racional es aprender a convivir con la realidad "imperfecta", reconociéndola, no huyendo de ella y, al mismo tiempo, tratando de mejorarla en la medida de lo posible.

La tentación puede ser refugiarse en *mecanismos de defensa*, que provienen de la resistencia de la persona a abordar la realidad tal como es. Es rara la persona que, en su vida, no emplee instintivamente alguno de esos mecanismos para defenderse de una amenaza no explicitada, pero creadora de angustia. En los educadores se pueden dar:

- La *huída*. Es inclinarse por la solución más cómoda aunque no sea la más adecuada.

Una modalidad es atenerse a la «legalidad», a lo que se le exige estrictamente, prescindiendo del por qué y, por tanto, del espíritu con que se debe hacer.

Se «huye» también con comportamientos tendentes exclusivamente a evitar la sanción o con la resistencia a cualquier cambio porque entraña el riesgo de sacarle de la rutina.

Otra modalidad de «huída» es refugiarse siempre en otro para que sea él quien tome las medidas: uno se deshace de la «patata caliente» e incluso exige más dureza siempre que quien cargue con las consecuencias sea otro.

- La *agresión*. Se puede manifestar también de diversas formas.

Una forma agresiva es la *ironía* y el *sarcasmo*. El profesor se hace el gracioso hiriendo al alumno y, aunque algunos le rían las gracias por miedo o por adulación, suscita la hostilidad de la persona y del grupo.

El *autoritarismo* es otra forma agresiva, que revela, en muchos casos, inseguridad personal o agresividad desplazada. Una reacción de los alumnos suele ser el interés por escapar de los controles del profesor autoritario: frente al prepotente «a mí no me la dan», el alumno se defiende buscando artimañas para engañarlo. Se crea, además, una mentalidad de que «las barreras están para saltarlas». Hay alumnos que adoptan una actitud competitiva y controladora frente a sus compañeros. No hay, por tanto, una tarea común a realizar y fácilmente surgen otros líderes o cabecillas que ejercen un dominio paralelo de las voluntades.

- La *intelectualización* o *racionalización*. Es la tendencia a explicar las causas de los problemas, manteniéndose uno al margen y sin aportar nada para darles una solución positivamente satisfactoria.

Aquí entrarían las argumentaciones como «los chicos no estudian», sin analizar las

²¹ Citado por MORALES VALLEJO, PEDRO: *Escuelas y técnicas de counseling*, en *Dinámica de grupos para educadores*, tomo 1, Ediciones S.M., Madrid 1974, p. 27.

causas ni pensar en soluciones. Se hacen simples diagnósticos como espectadores que no tienen nada en que intervenir: «son unos gamberros porque no ven más que gamberrismo alrededor»; «la culpa la tienen los profesores anteriores», etc.

En la relación educativa profesor-alumno entran igualmente los «mecanismos» y la psicología del alumno. A éste también le afectan los condicionamientos psicológicos y la propia historia, muy a menudo de manera más incontrolada que al adulto. Hay además otros factores educativos, que influyen en el alumno. Por tanto, hay situaciones y reacciones que no dependen exclusivamente, ni mucho menos, de la conducta del educador. A éste se le pide, por la propia felicidad y por el bien de la misión recibida, que esté atento a lo que sucede en él mismo y trate de actuar en consecuencia.

No está escrito que necesariamente su esfuerzo va a encontrar un eco inmediato porque entran en juego otros factores y también otras libertades. Pero aportar en el proceso educativo la propia verdad y el propio equilibrio, superando la tentación de autoengaño, es una contribución muy valiosa al crecimiento psicológico armónico del educando. Sin proponérselo directamente, el educador puede convertirse en testigo de un principio pedagógico fundamental: para ser persona madura hay que aceptarse a sí mismo, con las propias luces y sombras.

Este tema no se debe plantear en términos de «culpabilidad». En los desajustes habrá que buscar las causas pero no se trata de culpabilizarse. Nadie, y tampoco el educador, es culpable de lo que siente. Reconocer en uno una tendencia negativa nunca debe equivaler a desmoralizarse o a negar todo lo bueno que también existe en la misma persona. «Ver» dentro de sí mismo debe conducir a superarse, pero con serenidad, sin angustias paralizadoras.

El hecho de enunciar algunos aspectos psicológicos no significa que haya que caer en una especie de psicologismo. Las personas más simples, sin conocer el vocabulario y los tecnicismos psicológicos, tienen a veces una buena capacidad de autoanálisis. No se trata de complicarse la vida sino de ser honesto consigo mismo. Esa honestidad, junto con la capacidad para relativizar y desdramatizar lo negativo, hace a uno más apto para la misión.

CUESTIONES PARA DIALOGAR

*** 6) ¿Cuáles suelen ser nuestros «mecanismos de defensa» más habituales en nuestra función de educadores? ¿Qué tendencias reflejan? ¿Cómo hay que comportarse respecto a ellas?**

3. Afrontar la tarea con actitud positiva

El sentirse partícipe de una misión más amplia, a la que contribuyo con mi trabajo, se traduce en el *modo* de realizar la tarea y en el modo de reaccionar ante las dificultades que se encuentran hoy en la labor educativa.

Quien es consciente de tener una misión no va a clase como quien va a la guerra, aunque no se pueda pedir a todos el admirable talante del marianista Fidel Fuidio, beatificado el 1 de octubre de 1995, que afirmaba que, para él, el momento más feliz del día era cuando abría la puerta de la clase, por la mañana, para recibir a los alumnos. A la mayoría se nos hace más cuesta arriba la perspectiva de un día de clase.

El hecho de afrontar mi tarea como una misión no me ahorra las dificultades inherentes a la función de educador. Pero me ayuda a afrontarlas con otro talante, lo que beneficia a mi propia persona, al trabajo que estoy haciendo, y lógicamente a los propios alumnos. Voy a tratar de explicarlo con un ejemplo.

Uno de los puntos de la reforma educativa es el aumento de dos años en la escolaridad obligatoria, lo que supondrá, para algunos alumnos, alargar el suplicio obligatorio del colegio y, como consecuencia, poner a prueba los nervios de los profesores. En estudios realizados para la Unesco²² y en nuestra propia experiencia, se comprueba que los jóvenes obligados a seguir en las instituciones escolares en contra de su voluntad acaban exteriorizando la imposición a que se les somete con una mayor agresividad contra los profesores... El ejemplo podría ampliarse a situaciones en que, por diversas circunstancias, uno se encuentra con una clase difícil, alumnos desmotivados, etc.

En esos casos, cuando se carece del sentido de *misión*, se corre el riesgo de afrontar la

²² ESTEVE, JOSÉ MANUEL: *Al borde de la desmoralización*, en "Cuadernos de Pedagogía", nº 161, p. 26.

situación de forma poco adecuada para uno mismo y para los alumnos. Se ve todo oscuro, se pone el acento en los aspectos negativos (nivel más bajo, falta de interés y de motivación) y se buscan «culpables» en vez de soluciones (el profesor anterior o los otros profesores, la falta de medidas drásticas, el poco apoyo de los padres, los planes educativos...). Y todo eso lleva a un pesimismo casi crónico, que a su vez transmite pesimismo, o a una agresividad, que también provoca agresividad.

No digo que quien considere su labor como una misión va a ver todo de color de rosa, pero sabrá encontrar los aspectos positivos y, sobre todo, el modo de que resulte beneficioso para los educandos. De acuerdo con su misión de educar, tratará de encontrar el medio de ayudar precisamente a los alumnos que más necesitan de ayuda.

Entre los problemas que hoy encontramos, algunos son de siempre con ropaje de ahora y otros realmente nuevos. Necesitan, sin duda, una atención y un tratamiento específicos. Pero a la base debe haber una actitud positiva, que no es ingenuidad sino fe en la persona del alumno y en la propia misión de educador. Dice André Fossion hablando de la escuela cristiana:

«Lo que mina la relación educativa con los alumnos y el clima de la escuela es a menudo el *miedo* ("hoy día todo va mal"), el *desprecio* ("son superficiales, incapaces, no saben nada"), la *nostalgia* ("nosotros en nuestro tiempo..."), o también la voluntad de *dominio* o de *adoctrinamiento*, que conduce a una inflación desmedida de los ritmos y exigencias escolares así como a medidas disciplinares. Todas estas actitudes establecen una relación con los alumnos unilateralmente a partir de la percepción de sus carencias a cubrir. Pero no son reconocidos en lo que ellos tienen de positivo o de posibilidades; así no es posible ninguna relación armoniosa ni ningún reconocimiento mutuo.

A la inversa, lo que la escuela cristiana está llamada a hacer es instaurar con cada uno de los alumnos una relación positiva que reconoce, a pesar de todas las deficiencias, su bondad, que confía en ellos y les revela, más allá de su propia esperanza, aquello de lo que son capaces»²³.

El llamado *efecto Pigmalión*²⁴ confirma experimentalmente esa línea. Se podía resumir en este principio educativo: «Lo que esperamos de una persona repercute en su desarrollo real».

De hecho, en la práctica de la enseñanza, las expectativas del maestro influyen decisivamente en el rendimiento de los alumnos. Esas expectativas se pueden transmitir «sin palabras» por la expresión acogedora del rostro, el tono de voz amistoso, los medios pedagógicos que el profesor emplea en bien del alumno.

Para ver el efecto que tiene en el rendimiento del alumno la «ficha previa» que se tiene de él, son interesantes las pruebas que hizo Rosenthal²⁵. Aplicó un test en un centro escolar después de comunicar a los maestros que con dicho test se podía conocer de antemano la capacidad de rendimiento intelectual de la persona. En cada curso, que tenía tres secciones, distribuyó a los alumnos en tres grupos. Dijo a los profesores que los había distribuido según su capacidad: alta, media y baja respectivamente. Pero la verdad era que los había distribuido arbitrariamente y dio a cada profesor el nombre del 20% de alumnos, diciendo que, según el test, tendrían un considerable progreso escolar a lo largo del curso: eran los "inteligentes", los alumnos con futuro. La diferencia no era real sino que estaba sólo en la mente de los maestros... Ocho meses más tarde volvió a aplicar el mismo test a los mismos alumnos y vio que los niños que habían sido presentados como «muy inteligentes» habían mejorado en su coeficiente intelectual cuatro puntos

²³ FOSSION, ANDRÉ: *Los cuatro campos de responsabilidad de la escuela cristiana*, en "Lumen Vitae" 1987, nº 4 (André Fossion: jesuita, director de estudios de la Escuela Superior de Catequesis Lumen Vitae en Bruselas). Traducción española de este artículo en "Zaragoza S.M.", nº 177, 20 mayo 1988.

²⁴ El mito clásico de Pigmalión es conocido especialmente en la versión de Ovidio en *La Metamorfosis* y se puede resumir así. El escultor chipriota Pigmalión había observado tantos defectos en las mujeres que decidió permanecer soltero. Modeló una estatua de Galatea en marfil con tal habilidad y tan hermosa que ninguna mujer de carne y hueso podía comparársele. Admirado de su propia obra, pidió a los dioses una mujer que fuera como su "virgen de marfil". Afrodita, la diosa del amor, se compadeció de Pigmalión, enfermo de amor, y despertó a la vida a su Galatea. Cuando volvió a su casa, Pigmalión fue a ver a su estatua y le dio un beso en la boca. La estatua, antes fría, ahora tenía calor, latía... Pigmalión pudo así casarse con ella.

²⁵ ROSENTHAL, R. - JACOBSON, L.: *Pygmalión en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*, Marova, Madrid 1980 (citado por OTERO, HERMINIO: *Profesores Pigmalión. Una enseñanza cálida para todos*, en "Misión joven", octubre 1986).

más que el resto.

Como resumen de sus investigaciones, Rosenthal estableció la *teoría de los 4 factores*, que concretó diciendo que las personas que tienen una positiva esperanza en sus hijos, alumnos, clientes o en cualquier otra clase de relaciones similares:

- 1º Crean con ese grupo un clima sociocultural y emocional más cálido.
- 2º Dan a las personas de ese grupo mayor capacidad para expresar objetivamente su estado de rendimiento (la expresión no se ve turbada o bloqueada).
- 3º Dan al grupo mayor información, le plantean a la vez mayores exigencias y suscitan nuevas tareas...
- 4º Dan al grupo mayor oportunidad de preguntas y respuestas de modo que se facilita la participación.

Todo eso significa que el educador y el grupo de educadores harán bien en reflexionar y concretar cómo actúa cada uno: con qué pie entra en una clase y en otra, qué signo de agrado o de malestar nace, a veces inconscientemente, al estar en contacto con un grupo u otro; si facilita la autoevaluación serena; si da la información a todos los grupos de la misma manera y, dentro de cada clase, a todos los alumnos; si corta o potencia las intervenciones de los alumnos, sean orales o no. En una palabra, si la actitud ante el grupo o ante alumnos concretos es de prejuicio negativo o de disposición abierta a lo positivo.

No se trata lógicamente de caer en un irrealismo voluntarista. A quien no está dotado para las matemáticas la mirada benévola del profesor no lo convertirá en brillante ingeniero de caminos. Habrá que ser objetivo sobre las posibilidades reales de una persona o de un grupo. En caso contrario, la frustración ante los resultados puede ser todavía más traumatizante. Pero, en muchos casos, el sentido de «misión» que tenga el educador ayudará al alumno a aceptar las propias limitaciones, así como las aptitudes, con serenidad y sin pérdida de la estima de sí mismo. Sin embargo, el educador que no soporta su tarea, a causa de las lagunas de la persona o del grupo, transmite nerviosismo, agresividad, lo que no ayuda a resolver las dificultades ni a situarse adecuadamente ante ellas.

La actitud positiva del educador - y más concretamente, el educador cristiano - se refleja en la *aceptación incondicional del alumno*. No es cerrar los ojos a sus defectos, sino aceptarlo, a pesar de sus defectos, tal como es. Aquí está, en gran parte, la clave para que un educador pueda definirse como *educador cristiano*, porque así es el amor de Dios a cada uno de nosotros: sin condiciones. Por eso, hay que procurar no decir al alumno, cuando se comporta indebidamente, «eres un...» sino «esto está mal». No se descalifica a la persona sino el acto.

El P. Chaminade decía, en sus primeras Constituciones ²⁶, que el auténtico educador

«se penetra para con sus alumnos de los sentimientos del Salvador y de toda la ternura de María...

... Dios es paciente; llama muchas veces sin que las repulsas le retraigan; espera la hora del arrepentimiento y, mientras tanto, conserva con la misma bondad a los que le ofenden y a los que le sirven... [El educador] no pierde de vista que para él se trata de sembrar y no de recoger. Aun exigiendo..., conserva en el fondo de su corazón una calma inalterable y una prudente propensión a la indulgencia...

... Cuida sobre todo de no rechazar como malo lo que no es absolutamente bueno; no recibimos todos la misma medida de gracias ni el mismo destino. Bástele a cada cual ser como Dios lo quiere...».

CUESTIONES PARA DIALOGAR

*** 7) ¿Crees que las expectativas que se tienen respecto al alumno influyen en su rendimiento y en su conducta? ¿Qué te dice la experiencia en este sentido? Ejemplos. Signos que hacen percibir a los alumnos que se espera en ellos y signos contrarios. ¿Es posible provocar actitudes positivas cuando hay limitaciones y carencias manifiestas? ¿Cómo? Ejemplos.**

²⁶ Constituciones 1839, art. 259; 261; 262.

CAPÍTULO 3

SE EDUCA EN COMUNIDAD

Una de las características fundamentales que el Fundador quiere dar a sus obras es el sentido *comunitario*. Y esto no sólo por adaptación al tiempo de la *libertad, igualdad y fraternidad* sino porque ve que esta aspiración de su tiempo encaja con la aspiración del evangelio para los cristianos y para la humanidad.

Al invitar a una fuerte vida comunitaria evoca la descripción que se hacía de la Iglesia primitiva, en que

«todos tenían un solo corazón y una sola alma»²⁷,

y añade que, compartiendo en comunidad,

«se puede mostrar, como en la Iglesia primitiva, que el evangelio se puede vivir hoy con toda la fuerza de la letra y del espíritu»²⁸.

1. Comunidad educativa

La *comunidad educativa* es fundamental en la realización de la misión educativa. Es particularmente importante en un mundo en que predominan las divisiones y el individualismo.

Hoy es necesario emplear continuamente las palabras de solidaridad, unidad, bien común, compartir, etc. Pero se quedan en poco más que palabras si no hay una experiencia viva, una realidad que sirva de punto de referencia.

En ese sentido, la *unión sin confusión* - otra expresión repetida por el P. Chaminade²⁹ -, permite definir la orientación del centro educativo y dar sentido a las propias tareas en el conjunto.

Una comunidad educativa es una escuela viva de espíritu de colaboración, trabajo en equipo, etc., imprescindibles en nuestro mundo.

Aunque, en algunos casos, la experiencia nos ha creado una especie de alergia a las reuniones, creo que tendríamos que cuidar las programaciones en común tanto de materias como de actividades. No es un signo muy «comunitario» que dos profesores de la misma materia, en el mismo curso, no compartan para nada programa, métodos, etc. El trabajo «en solitario» no suele ser, de ordinario, alentador:

«Existe siempre el riesgo del anonimato; en este caso, los profesores se sienten aislados, obligados a un trabajo solitario sin proyecto común, abandonados a sí mismos, sin posibilidad de hacer oír sus cuestiones y dificultades, de hacer valer sus experiencias pedagógicas o de aprovechar las de otros.

La ausencia de comunicación asidua instaura también el régimen del rumor, el régimen de los clanes que divide y oprime, hace temer la mirada del otro y finalmente neutraliza las iniciativas de unos y otros»³⁰

Por otra parte, la auténtica comunidad no significa uniformidad. Y en una comunidad educativa también es importante que cada uno pueda expresar su personalidad no hiriendo a la unidad sino, al contrario, participando así en su construcción.

Al P. Chaminade le gustaba emplear el símil del apóstol Pablo del cuerpo humano³¹. Aunque el apóstol lo aplicase a la Iglesia, como cuerpo de Cristo, se puede aplicar a todo tipo de comunidad y, de un modo particular, a la comunidad educativa: un cuerpo está formado por

²⁷ *Hechos de los Apóstoles* 2,44-45; 4,32.

²⁸ *Lettres Chaminade* II, 557, 15.02.1826, a Noailles. En el mismo sentido, la carta al Papa Gregorio XVI el 16.09.1838 (*Lettres Chaminade* IV, 1074; *El Espíritu que nos dio el ser*, doc. 5; final de la *Regla de Vida Marianista*).

²⁹ *Esprit de notre fondation* III, H 212.

³⁰ FOSSION, ANDRÉ: *Los cuatro campos de responsabilidad de la escuela cristiana*, en "Lumen Vitae" 1987, nº 4 (traducido al español en "Zaragoza S.M.", nº 177, 20 mayo 1988).

³¹ 1 Cor 10,17; 12, 14-28.

muchos miembros, cada uno con distinta función, pero precisamente esa función particular de cada miembro contribuye a la unidad. Si todo nuestro cuerpo fuese sólo ojo o sólo oreja o sólo pie, serían un ojo o una oreja o un pie muy grandes pero el cuerpo sería un desastre de cuerpo. A todo el cuerpo, para su armonía, le interesa que cada uno de los miembros realice bien su propia función.

Creo que este sentido de complementariedad - no de competitividad - es importante para que crezca el sentido de comunidad y uno mismo crezca en esa comunidad.

Tenemos que reconocer que, como seres humanos que somos, a veces existen entre nosotros envidias, complejos, etc., que nos quitan la paz precisamente por no aceptar esa complementariedad. Resulta difícil convencerse de que no se está obligado a imitar en todo a éste ni pensar que todo va mal porque no se tiene el gancho de ese otro. Tampoco puedo menospreciar el trabajo de alguno por el hecho de que sea menos brillante que el mío.

En una comunidad entran distintas personas, distintas funciones, distintos temperamentos, distintas capacidades. Hay que procurar que todas se orienten al bien común. Será necesaria una disciplina y un orden para que funcionen armónicamente - no puedo, al mismo tiempo, andar y dormir...-, pero la comunidad tendrá vida si todos los miembros del cuerpo realizan su función lo mejor posible, dentro naturalmente del propio cuerpo (un ojo, separado del cuerpo, ya no ve).

Si se vive el sentido de comunidad, el tipo de relaciones entre los distintos estamentos cambia muy positivamente: las relaciones con los padres son más fluidas, profesores y alumnos no son enemigos, aunque sean inevitables los "incidentes".

A veces, los profesores solemos tener cierta prevención e incluso cierto miedo a que los *padres* se metan demasiado en el colegio. Es verdad que se producen ingerencias que obligan a poner los puntos sobre las íes para no permitir que invadan nuestro campo. Pero también es verdad que no siempre admitimos de buen grado una observación, una sugerencia, el planteamiento de un problema, etc. Tenemos cierto temor a ser desposeídos de nuestra autoridad.

Creo que no descubro nada nuevo si digo que la cosa suele cambiar cuando uno es a la vez profesor y padre o madre de alumno. Profesores que querían mantener a los padres a kilómetros de distancia, cuando se trata del propio hijo «persiguen» al colega para quejarse del trato que recibe el hijo... Esas situaciones nos pueden ayudar a ponernos en la situación de padres preocupados y a relativizar sus "excesos", aun sabiendo estar en el propio sitio. El sentido de comunidad lleva también a esa paciencia y comprensión mutua.

CUESTIONES PARA DIALOGAR

*** 8) ¿Cómo son nuestras relaciones «comunitarias»: entre profesores, con el personal no docente, con los alumnos, con los padres, con los agentes de pastoral y colaboradores? ¿Hay algo que mejorar? En qué y cómo.**

Sin duda, un factor clave para la creación de una auténtica comunidad educativa es la relación entre profesores y alumnos. Y si en todo grupo humano es inevitable la existencia del *conflicto*, en esa peculiar relación de profesor y alumno hay todavía más posibilidad de que surja. Bueno será, en estas ocasiones, no dejarse dominar por una actitud hostil, que puede romper todos los puentes.

Una actitud hostil se suele manifestar en la *agresividad* o la *ironía*, que confunden la necesaria firmeza con la humillación del «contrario». Lo que a veces echa a perder la relación no es la mala nota merecida ni la valoración negativa de una conducta sino esa palabra de más, ese insulto neto o camuflado, esa expresión o gesto despectivo, en fin, todo lo que revela una agresividad mal encauzada o una violencia mal reprimida.

La agresividad suele llamar a la agresividad. De ordinario, la agresión del profesor, aunque sólo sea verbal, provoca la solidaridad de los alumnos con el compañero agredido. Estos pueden contraatacar de frente o, si predomina el miedo, por los flancos más débiles de quien se ha convertido en «enemigo». Cuando el ataque va dirigido a todo el grupo - «vosotros sois unos tales y unos cuales», «conmigo no vais a poder»... -, aglutina solidaridades en contra. Los que verdaderamente sean causantes de una situación negativa se ven apoyados por la indignación general y así se sacuden su propia responsabilidad perdidos en el grupo. Es una forma de favorecer el anonimato pues «todos» significa «ninguno» o, al menos, «yo tampoco».

En situaciones conflictivas, la relación establecida en términos bélicos puede llevar al absurdo de pretender que un alumno cambie de bando. Eso, en el tácito y arraigado código estudiantil, es una traición. Si tras una infracción, no se presenta el que la produjo, no es solución tener a todos castigados hasta que salga el culpable u otro compañero lo denuncie. No se puede poner a nadie en la tesitura de tener que acusar a sus compañeros y ganarse su enemistad para librarse de un castigo o agradar al profesor. ¿Cómo cargar sobre nadie el estigma de *chivato*, que le marcaría durante mucho tiempo? Y si se castiga a todos, haciendo pagar a justos por pecadores, lejos de «restablecer la justicia», lo que se hace es desencadenar nuevas injusticias.

Cuando las relaciones entre profesor y grupo de clase son tensas, el tener un «enemigo común» puede dar la impresión de que cohesionan el grupo pero suele ocurrir todo lo contrario. Sólo se unen «contra», pero, en esa atmósfera negativa, no construyen conjuntamente nada. El grupo «en guerra» está habitualmente desunido, aunque parezca lo contrario, y no tiene la buena imagen de sí mismo necesaria para infundir confianza y la alegría de la pertenencia.

A veces, el grupo muestra su hostilidad no directamente sino aprobando a los cabecillas o echando leña al fuego de los tipos singulares, que de alguna manera canalizan el descontento. Dos ejemplos: el *payaso de clase* y el *chivo expiatorio*.

La existencia del *payaso de clase* puede provenir de la conjunción de la necesidad que un alumno tiene de llamar la atención y de la utilidad que el grupo saca de él fomentando ese afán de notoriedad.

Si el grupo no tiene una actitud hostil respecto al maestro, es muy posible que hasta se irrite con algunas de las pretendidas gracias del "payaso". Pero, en otras ocasiones, las payasadas son un medio de evasión que vehicula el resentimiento del grupo contra el profesor. Expertos en dinámica de grupos escolar dicen:

«Si una clase frustrada no tuviera un payaso, sus miembros encontrarían otro medio de desahogar su presión»³².

La clase frustrada y reprimida puede desplazar su hostilidad hacia uno de sus miembros, convirtiéndolo en *chivo expiatorio*, culpable de todo lo malo. Si cuando se busca el causante de un desorden, siempre las miradas del grupo se dirigen hacia la misma persona, ésta puede incluso llegar a aceptar resignadamente su papel para alivio momentáneo del conjunto, pero sin resolver sus problemas de relación. El sentido educativo del profesor hará que no se deje arrastrar por la corriente y le llevará a aprovechar cualquier ocasión para que el alumno «marcado» negativamente pueda mostrar un rasgo positivo. Por ejemplo, le hará públicamente una pregunta que el profesor sabe que va a responder bien. Así pues, estará atento a todo signo que abra una posibilidad de rehabilitación.

Muchas veces, a pesar de nuestra buena voluntad, nos sentimos impotentes ante un grupo. Sería ridículo pretender que alguien tenga la solución ideal para todas las situaciones que se presentan. Entran tantos factores en el comportamiento de un grupo y en la reacción del profesor o profesora que también los resultados son imprevisibles.

Pero lo que sí parece claro es que las pequeñas o grandes venganzas, más o menos disfrazadas, los castigos imposibles o a ciegas, las actuaciones exclusivamente impulsadas por el amor propio herido, etc., en lugar de resolver los problemas los agravan. En cambio, ayudan la paciencia, la objetividad, el desprendimiento, el afecto desinteresado, la comprensión... y, al mismo tiempo, la firmeza y claridad, que evitan ambigüedades y cadenas de problemas... Decir lo que haya que decir sin insultar, sin humillar, sin atribuir intenciones que no se derivan necesariamente de los hechos...

CUESTIONES PARA DIALOGAR

*** 9) ¿Qué situaciones conflictivas se producen con nuestros alumnos? (casos concretos). ¿Cuál suele ser la causa? ¿Cómo solemos reaccionar? ¿Cómo deberíamos actuar en esos casos concretos?**

³² BANY, M. - JOHNSON, L.V.: *La dinámica de grupo en la educación*, Aguilar, Madrid 1970.

2. Educar al alumno en el sentido comunitario.

Trabajos realizados sobre comportamientos de grupos han puesto de relieve que, en una clase, la *cooperación* facilita la comunicación y aumenta la motivación y la productividad. En cambio, un clima competitivo suscita temores y ansiedades y dificulta la comunicación.

En el mismo sentido, hay estudios que reflejan que los niños obtienen mejores resultados si compiten por conseguir una recompensa para el grupo que si compiten por una recompensa individual. En muchos casos, el ambiente individualista de competición lleva a comportamientos inamistosos, a conductas negativas y a un deficiente espíritu de trabajo, sobre todo por parte de los alumnos que sabían que les era imposible ganar: la competición, en vez de estimularles, les hundía más³³.

El ideario educativo marianista señala también esa dirección cuando apoya los estímulos educativos que favorecen la formación en la solidaridad y dice que se deben evitar

- «- los que implican individualismo y espíritu competitivo;
- los que significan menosprecio o desprecio de la persona;
- la exaltación egoísta del individuo por encima del bien común y de la dimensión social de la persona;
- la ridiculización de actitudes;
- la admisión indiscriminada de supuestos valores de la sociedad consumista;
- cuanto lleve a justificar al triunfo por encima de todo»³⁴.

Todos necesitamos estímulos positivos en la vida. Pero el profesor-educador debe buscar técnicas que no exalten a unos a costa del hundimiento de otros ni que creen un estado de ansiedad por el miedo a no responder a lo que se espera de él. De ahí, la importancia pedagógica de proponer metas de colaboración, de construcción de comunidad.

Y si eso tiene importancia en el presente para el equilibrio y salud del individuo y del grupo, tiene también una fuerte repercusión para el futuro. Quien ha vivido un clima positivo de cooperación en favor del grupo estará mejor dispuesto para cooperar en favor de la comunidad humana.

Se suele hablar en pedagogía del estilo *democrático*, que está tan lejos del *despótico* o «autoritario» como del *permisivo* o de «dejar hacer»³⁵.

El profesor «autoritario» se impone como único punto de referencia sin dejar ningún resquicio al diálogo y a la iniciativa del alumno, que se ve así anulado en su capacidad de pensar, de conocer las propias posibilidades en la relación con los demás y de asumir responsabilidades. A la raíz del método «autoritario» puede estar la inseguridad del educador, que se defiende así de posibles imprevistos o necesita afirmarse, hacerse valer frente a los más débiles.

La solución no puede estar en el extremo opuesto, es decir, en la permisividad o «dejar hacer», que deja a la persona al impulso del momento, a su espontaneidad, sin hacerle enfrentarse nunca con las propias responsabilidades. Dejando todo a la espontaneidad, no se aprende a respetar la libertad del otro y, al final, en el grupo domina la ley de la selva o del más fuerte. Así la capacidad constructiva del grupo se desintegra y la persona se siente insegura e inadaptada.

En cambio, al estilo *democrático* se le ha llamado «facilitador» o también «personalista», que no se opone al carácter «comunitario» sino que precisamente lo facilita. Consiste en crear un clima de acogida en que, para empezar, la persona se sienta aceptada y no amenazada por la losa de una autoridad inexorable y sofocante ni por la crítica, burla, desprecio de los otros. Después esta actitud «democrática», facilitadora, se concretará en la *atención al otro*, a su vida, a su formación, a su desarrollo, de modo positivo, no como censor o represor permanente. El efecto de esta situación de «facilitación» se resume así:

«Cuanto mayor sea el sentimiento de aceptación de sí mismo, tanto mayor será la probabilidad de que la persona se sienta y quiera ser ella misma y acepte toda la propia realidad (incluidos los sentimientos, valores, etc.) y, al mismo tiempo, permita a los otros obrar de la misma

³³ BANY, M. - JOHNSON, L.V.: *La dinámica de grupo en la educación*, Aguilar, Madrid 1970.

³⁴ *Ideario de los colegios marianistas*, Provincia de Zaragoza, art. 12.

³⁵ ANZIEU, D. y MARTIN, J.Y.: *La dinámica de los grupos pequeños*, Kapelusz, Buenos Aires 1971.

manera.

Si esto sucede así, aumenta la probabilidad de que esté abierto a nuevos valores, nuevas ideas, nuevos sentimientos, también los que el educador le propone.

Eso le llevará a ser capaz de nuevas iniciativas, de aceptar el riesgo de nuevas ideas, valores y experiencias y de permitir que los otros obren del mismo modo.

Este estilo desarrolla, de una manera muy profunda y muy eficaz, la actitud de comprensión de los miembros del grupo que tratan de ponerse en el lugar del otro y se habitúan a tener en cuenta el punto de vista de los compañeros»³⁶.

Todo lo dicho, sin embargo, no nos tiene que hacer olvidar, siendo realistas, que nadie nace «democrático» y que, por tanto, el estilo «democrático» y de cooperación supone un esfuerzo educativo para ir consiguiendo progresivamente el objetivo. El niño no se hace maduro en un día... ni plenamente en toda una vida. El paso *del egocentrismo primitivo a la socialización* es un proceso que requiere tiempo y adaptación a la etapa en que se encuentra. No se le puede pedir un altruismo total o un vaciamiento de sí mismo cuando todavía no «se posee» suficientemente. Por eso, según las edades o situaciones, habrá que ser más o menos «directivo» porque la persona necesita una mano externa en que apoyarse para poder caminar. Pero hay que procurar que poco a poco esté en condiciones de andar sin depender siempre de otro para dar un paso. Quizá la mejor imagen de este proceso sea la del niño que aprende a andar: bajo la mirada atenta de sus padres, va pasando de la dependencia total para ir de un sitio a otro, incluso en las distancias más cortas dentro de la casa, hasta la progresiva autonomía. Sería absurdo e insostenible que, para protegerlo, los padres lo tuviesen siempre en sus brazos, sin darle la oportunidad de «arriesgarse» a dar los primeros pasos por sí mismo. A medida que vaya adquiriendo seguridad, andará con más libertad y, con su crecimiento, podrá también ir asumiendo tareas de colaboración familiar, a la altura de sus posibilidades.

La educación que hemos llamado «democrática» o «facilitadora» tiene que ayudarle a afirmarse como persona, a alcanzar un mínimo de confianza en sí mismo y libertad respecto a los demás para poder darse sin miedo. Hay que procurar que la relación con los otros le ayude a tomar conciencia de los propios valores y también de los propios límites, sin caer en un complejo de inferioridad paralizador. Una relación satisfactoria con el grupo contribuirá a su afirmación personal que, a su vez, facilitará la capacidad de cooperación en empresas comunes sin complejos ni miedos.

En su proceso de madurez, el niño va también evolucionando *de una moral heterónoma*, venida del exterior, *hacia una moral autónoma*, en que el conformismo ciego a las reglas adultas va dejando paso a un reconocimiento del valor de las mismas. Y en ese sentido, resultan de gran importancia las relaciones entre compañeros. Ya en el *juego*, la reacción que produce en los demás la *trampa* influye en la construcción de su moralidad. Lo mismo cabría decir del distinto valor e importancia que va dando el grupo al *chivarse*, según la edad de sus componentes. También su concepto de la *mentira* va evolucionando: de considerarla negativa porque lo prohíben los mayores, la desconfianza que el engaño crea entre amigos y compañeros le va haciendo ver que la veracidad es una de las reglas fundamentales de la vida social.

Estamos viendo, por tanto, la importancia de la educación *horizontal*, el carácter educativo o deseducativo del tipo de relaciones que se crean entre los compañeros. En esa influencia educativa mutua de los miembros del grupo, no resulta indiferente la actitud del educador. Así, un profesor puede contribuir decisivamente a crear ese clima de cooperación en su clase si hace lo posible por:

- «1º Mostrar con su manera de llevar la clase que respeta a los alumnos como personas;
- 2º animar a sus alumnos a expresar sus ideas, sentimientos y experiencias con libertad;
- 3º crear en la clase una atmósfera de seguridad y pertenencia; todos los alumnos deben sentirse miembros de un grupo y ser conscientes de que siempre pueden aportar algo a los demás;
- 4º enseñar a sus alumnos maneras de trabajar juntos para conseguir unos objetivos comunes;
- 5º mostrar que reconoce y acepta las diferencias individuales;
- 6º ayudar a los alumnos a respetar las opiniones de los demás y, a la vez, a saberlas enjuiciar críticamente»³⁷.

³⁶ SOVÉRNIGO, GIUSEPPE: *Educare alla fede*, Ed. Dehoniane, Bologna 1995, p. 278.

³⁷ MORALES VALLEJO, PEDRO: *Animación de grupos en un centro escolar*, en *Dinámica de grupos para educadores*, tomo 1, Ed. S.M., Madrid 1974, p. 89.

CUESTIONES PARA DIALOGAR

* 10) **Nuestros estímulos educativos ¿contribuyen a la creación de comunidad o son individualistas? ¿Cómo educar en la cooperación? ¿Cómo preparar al alumno para la vida real «competitiva» que va a encontrar y, al mismo tiempo, en la solidaridad, igualdad, justicia, compartir, etc.?**

3. Condiciones psicológicas del diálogo

Siendo el *diálogo* algo esencial para construir una comunidad, es necesario ser lúcido sobre lo que en nuestra psicología favorece o dificulta la actitud de diálogo. Conocer nuestros dinamisismos personales, nuestro modo de reaccionar ante determinados estímulos, etc., puede ayudar a un cierto realismo en la convivencia y en la construcción de la comunidad educativa para no reducirlo todo a deseos imposibles.

Se puede decir que, respecto al diálogo, existen como dos fuerzas que pugnan entre sí.

Una fuerza es la del miedo a que los demás entren en la propia intimidad, lo que lleva a una actitud más bien *defensiva*: el otro constituye una amenaza y conviene guardar las distancias, al menos hasta conocerlo suficientemente y saber o intuir hasta dónde se puede uno exponer. Hay que ser cauto a la hora de manifestarse porque no sé si el otro me comprenderá o me interpretará bien en lo que digo.

La fuerza contraria es la que nace del hecho de que la persona humana es un *ser en relación*, necesita *comunicarse* y experimenta que, para ser uno mismo, es vital el contacto con otras personas. Por eso, entabla relaciones, sea espontáneamente, por la simpatía o confianza que suscita el otro, sea tras un camino más laborioso de conocimiento y de experiencia mutua. Dialogar, expresar lo que pienso me hace bien porque intuyo o experimento que el otro me comprende y esa comprensión percibida me da seguridad, aliento, vida.

Para el diálogo empleamos, además de las palabras, otros signos elocuentes como los gestos simbólicos y nuestras actitudes, que se expresan de mil maneras.

Ninguno de esos signos es completo para expresarnos totalmente. Así, en la *palabra*, vemos la dificultad de adecuar lo que se dice a lo que se quiere decir. Hay sentimientos y vivencias «inefables», para los que uno no encuentra las palabras adecuadas. Además, sabemos que emplear abundantes palabras no es necesariamente sinónimo de comunicación fluida: un medio de no decir nada y de no afrontar lo fundamental es hablar mucho.

Hay *símbolos* que dicen más que mil palabras: un recuerdo, un detalle... Pero tienen la limitación de que necesitan ser interpretados, y esto ya no depende sólo del que comunica sino también del interlocutor: un regalo puede ayudar al acercamiento o expresar amistad, agradecimiento, etc., pero también puede ser interpretado como medio de presión o intento de ganarse la voluntad del otro, maniobra para desviar la atención de un tema o problema central, etc.

La *actitud de vida* es, sin duda, la que da peso a las palabras y a los símbolos. Sin aquella, estos últimos resultan vacíos. Y las actitudes a menudo se palpan sin necesidad de grandes explicaciones: personas más bien silenciosas, poco dadas a exuberancias verbales o gestuales, pueden comunicar y provocar sentimientos de humanidad, sinceridad, lealtad, fidelidad, amistad, etc. Pero, al mismo tiempo, una excesiva timidez o reserva para expresarse uno mismo puede hacer que esos mismos sentimientos no sean suficientemente captados por el otro y que no se puedan establecer puentes de relación.

Todo lo dicho nos pone en la pista de los condicionamientos personales que, aun sobrentendiendo la buena voluntad de todos, entran en la comunicación de un grupo de profesores entre sí. Está, por una parte, la capacidad real que puede uno tener de transmitir, y, por otra, la capacidad real de escuchar. Para estar en *intonía de onda*, hay que procurar no dejarse bloquear por esos condicionamientos, tanto al transmitir como al escuchar. Conviene ser autocrítico y estar atento a las razones de fondo por las que uno toma una postura determinada en una discusión o en una relación.

Una dificultad que encontramos para *escuchar* es el distinto significado que damos a las palabras o el eco que ellas tienen en nosotros en primera instancia, antes de cualquier elaboración intelectual. Ciertos vocablos en unos van asociados a experiencias gratificantes y en otros traen vivencias negativas. Suele ser a veces un «handicap» inicial para el diálogo sereno. En una reunión, un profesor puede emplear una expresión «neutra» que pone de uñas a alguno porque,

para él, basado en su experiencia, tiene connotaciones negativas. Muchas veces sucede, en una discusión, que el desacuerdo nace del significado distinto que cada parte da a la palabra y que origina después una cadena de deducciones subjetivas. Expresiones como «renovación pedagógica», «reforma educativa», «educación para el futuro», etc. a algunos les puede poner en guardia porque, según la propia experiencia de intentos precedentes, pueden equivaler a verbalismo hueco, agitación sin cambio, etc. Lo mismo se podría decir de expresiones como «comprensión al alumno» o, en el otro polo, la «disciplina»: para algunos, de primeras, pueden equivaler a permisividad incontrolada o a rigidez cuartelera respectivamente. Entonces, el peligro es detenerse en la impresión que me produce la palabra y no seguir el razonamiento de fondo, con sus pros y sus contras.

El diálogo con el alumno también puede quedar afectado por esta discordancia de significado de las palabras. La jerga particular y los excesos verbales o gestuales del chico pueden deslumbrar y hacer que el adulto se quede ahí sin entrar en el fondo de la cuestión. Naturalmente también al alumno le afecta la misma dinámica: las palabras que para el adulto tienen una carga determinada puede ser que al joven no le digan nada o que a veces las asocie a un mundo que no es el suyo.

Centrándonos en la capacidad de escuchar, en el diálogo es importante no dejarse dominar por el propio subjetivismo y tratar de comprender lo que quiso decir el otro, aunque lo haya expresado con palabras distintas de las que yo hubiera empleado. Es interesante el experimento que propone Carl Rogers para poder avanzar en una discusión. Se trataría de, antes de seguir adelante, comprobar que se ha entendido e interpretado bien lo que ha dicho el otro:

«Puedo sugerir un pequeño experimento de laboratorio, mediante el cual mi lector puede someter a prueba la calidad de su comprensión: la próxima vez que discuta con su cónyuge, su amigo o un pequeño grupo de amigos, interrumpa el debate por un instante y, a título de prueba, instituya la siguiente regla: "Sólo se podrá hablar después de haber reproducido con exactitud las ideas y sentimientos del interlocutor y haber obtenido la aprobación de éste". Esta práctica supone que, antes de presentar el propio punto de vista, es necesario situarse en el marco de referencia del otro, comprender sus pensamientos y sentimientos lo suficiente como para resumirlos de manera satisfactoria para él. Esto parece sencillo, ¿verdad? Pero, si lo intentas, descubrirás que es una de las cosas más difíciles que hayas intentado hacer. Sin embargo, una vez que hayas sido capaz de comprender el punto de vista del otro, te verás en la necesidad de reconsiderar radicalmente tus propios comentarios»³⁸.

Hay también un factor emotivo que dificulta la objetividad del que escucha. Si el interlocutor me resulta antipático, tenderé a fijarme sólo en lo negativo y lo agrandaré desmesuradamente. Si, por el contrario, lo tengo mitificado, todo lo que dice lo considero positivo e incluso exagero lo que ha dicho.

Así pues, la actitud inicial que se tenga en el diálogo va a influir en el desarrollo y desenlace del mismo. Actitudes que facilitarán el clima de diálogo serán la *acogida* y *aceptación* de la otra persona y, por tanto, la disposición a entender lo que quiere decir y el significado que tiene para él lo que está diciendo.

Por el contrario, la actitud *de juez e interrogativa* es un obstáculo para el verdadero diálogo. El que se siente constantemente juzgado y evaluado no es libre para expresarse. Es difícil el diálogo con quien se cree en posesión de la verdad y con derecho a «examinar» y rechazar al que no coincide totalmente con los propios criterios.

A veces, la actitud interrogadora se traduce en el intento de conocer aspectos personales que el otro no quiere revelar. Pero esto, en lugar de abrir al diálogo, cierra. Quien se ve asaltado en su intimidad se defiende del ataque con el silencio, la indiferencia, la simulación, diciendo lo que cree que el otro quiere oír, etc.

Presento en el siguiente cuadro algunas de las barreras que se presentan para el diálogo en un grupo, así como la actitud inadecuada y adecuada respecto a ellas³⁹.

³⁸ ROGERS, CARL: *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, Buenos Aires 1982.

³⁹ VELA, JOSÉ ANDRÉS: *Técnicas y práctica de las relaciones humanas (La experiencia vivencial de la dinámica de grupos)*, Indo-American Press Service, Bogotá 1974, p. 30.

BARRERAS DEL DIÁLOGO

BARRERAS	ACTITUD NEGATIVA	ACTITUD CONSTRUCTIVA
Discrepancias Diferencias	Recibir secamente la contradicción. No apreciar la opinión contraria. Contrarrestarla sin indulgencia.	Usted ve «normal» que haya gente distinta de usted. Que piense de otra manera. Usted «acepta» el hecho de las <i>diferencias</i> .
Prejuicios	Divertirse hiriendo los prejuicios de los demás.	Usted adopta una actitud imparcial, comprensiva, abierta.
Egocentrismo	Querer imponerse en todo momento. Intervenir a todas horas con el YO.	Estar al servicio de los demás; usted se esfuma, si es necesario, delante del grupo
Resistencia al cambio	Rehusar entrar en el razonamiento expuesto, si eso implica un cambio en las costumbres propias.	Entrar con buena voluntad en el pensamiento del otro, aunque eso implique molestia o autocuestionamiento, si se juzga que el otro tiene razón.
Refutación	Descubrir enseguida las fallas de la argumentación y aprovechar para arremeter contra todo, sin compasión alguna.	Usted hace, en primer lugar, un esfuerzo por comprender al otro en su totalidad, con sus defectos y cualidades. Sólo después piensa en rectificarlo.
Tiempo de escucha	<i>Oír</i> , sin escuchar. Fijándose más bien en los tics nerviosos, en las repeticiones, en detalles sin importancia.	Aprovechar al máximo el tiempo de escucha, inteligentemente, sosegadamente. Como persona adulta. Usted es receptivo. Medita lo que va oyendo.

CUESTIONES PARA DIALOGAR

* 11) Aspectos a destacar de este apartado sobre las «condiciones psicológicas del diálogo». ¿Hay disposiciones personales que tienen que cambiar para que se pueda producir el diálogo? ¿Cuáles son las más importantes? ¿Qué ayuda nos podemos ofrecer unos a otros para dialogar libremente?

CAPÍTULO 4

EDUCAR EN EL SENTIDO CRISTIANO DE LA VIDA

«Educar en el sentido cristiano de la vida» podría condensar, en el campo de la educación, otros dos elementos interrelacionados del espíritu marianista: *la fe y el seguimiento de Jesús* (que el P. Chaminade llamaba "conformidad con Jesucristo").

Ambos aspectos - la fe y el seguimiento de Jesús - significan algo que implica toda la vida. Así un centro es cristiano por el *espíritu evangélico* que trata de impregnar a toda su vida, por los *valores cristianos* que vive y potencia; en una palabra, por el esfuerzo en *seguir a Jesús* en la realidad de cada día.

1. La escuela, espacio de crecimiento en la fe

No podemos ocultar que nos invade un cierto escepticismo sobre nuestras posibilidades en este campo.

Por una parte, está la debilidad o los altibajos que sufre nuestra propia vivencia cristiana personal. No somos de una madera distinta que los demás y cada uno de nosotros sufre las crisis, las presiones y los golpes que, sobre todo en nuestra sociedad actual, hacen tambalearse tantos principios o simplemente producen cansancio. Por eso, yo creo que es realista - y me parece que también evangélico - reconocer la debilidad de nuestra fe, la distancia entre el ideal y nuestra propia realidad. Esa constatación no nos debe llevar a tirar la toalla en el campo de la educación específicamente cristiana, de la manifestación de criterios cristianos, de la propuesta de actitudes generosas de servicio, etc. Cuando hacemos una propuesta cristiana no la hacemos desde la autosuficiencia o la intransigencia sino desde la humildad y la comprensión. Así tratando de educar a otros en unos valores nos educamos a nosotros mismos, tratando de evangelizar nos dejamos también evangelizar, ayudando a otros a crecer en la fe también nuestra fe crece.

A la hora de educar en el sentido cristiano de la vida, quizá surja en nosotros una pregunta inquietante: ¿es posible hoy educar cristianamente? ¿No somos demasiado impotentes ante el resto de agentes sociales, que son más poderosos, más acaparadores y, a menudo, con mensajes totalmente contradictorios, o al menos muy dispares, de los nuestros? Según estudios publicados en el año 1994, los niños españoles pasan cada año entre 1.000 y 1500 horas delante del televisor y sólo 800 ó 900 horas en la escuela⁴⁰. ¿Cómo van a competir nuestros tímidos intentos de explicitar la fe con la vorágine de la cultura de la discoteca, la agresividad de los medios de comunicación, los criterios de la pantalla pequeña y grande, etc.? La misma familia, desconcertada en medio de esas múltiples influencias, a menudo tampoco encuentra cómo transmitir la fe. Lo detectan los obispos españoles al planificar el trienio 1994-97:

«La fe cristiana no es ya pacíficamente transmitida y recibida de unas generaciones a otras dentro de las familias cristianas. El ambiente cultural y las influencias sociales no favorecen la continuidad de la fe ni el ejercicio sincero de la vida cristiana. En nuestra sociedad se ha ido estableciendo poco a poco como cosa normal la indiferencia religiosa y la inseguridad moral»⁴¹.

En amplios sectores de la población española se valora difusamente el aspecto religioso, pero se hace referencia a él con cierta nostalgia y con un sentimiento de impotencia. En la práctica, no hay espacios sociales en que se pueda transmitir explícitamente la fe:

"Un porcentaje considerable de españoles piensa que la educación religiosa es importante para la formación de los niños, pero esta convicción no conlleva que en el hogar se hable de religión o que el cultivo de la religiosidad de los hijos sea una de las tareas prioritarias a desarrollar en la casa. Si a este hecho la añadimos la creciente desvinculación de la normatividad eclesial, la escasa participación en actividades parroquiales y el surgimiento de una generación de padres

⁴⁰ GONZÁLEZ-CARVAJAL, LUIS: *La solidaridad, valor humano y cristiano*, "Razón y fe", noviembre 1996, 1177, pág. 296 (dato que el autor ha tomado de "El País", 28 mayo 1994, pág. 52).

⁴¹ «Para que el mundo crea» (Jn 17,21). *Plan pastoral para la Conferencia Episcopal Española (1994-1997)*, aprobado por la LXI Asamblea Plenaria el 28 de abril de 1994, en "Ecclesia" nº 2.683, 7 mayo 1994, 11.

jóvenes con un sistema difuminado y desarticulado de convicciones religiosas, podemos percibir fácilmente el nivel problemático que alcanza la transmisión de la religión en España»⁴²

La falta de «espacios» donde transmitir la fe pone todavía más de relieve el papel de la escuela cristiana:

«El clima socio-cultural imperante en la sociedad actual hace que a menudo *la escuela católica sea el único lugar donde se puede hacer una propuesta clara y explícita de la fe cristiana* a quienes no acuden a los templos. Naturalmente, esa ausencia de otras plataformas para transmitir y educar la fe sería ya un argumento a favor de la importancia pastoral que tiene la escuela católica; pero *es también su mayor debilidad*, puesto que la acción de la escuela no se ve reforzada por otras instancias, sino que más bien ocurre todo lo contrario»⁴³.

CUESTIONES PARA DIALOGAR

*** 12) Los padres de nuestros alumnos ¿quieren una educación cristiana para sus hijos? ¿Qué dificultades encuentran para educar en la fe?**

En el ambiente social en que vivimos, ¿qué factores son negativos para una educación cristiana? ¿Hay factores positivos que pueden ayudar a la transmisión de la fe? ¿Cuáles? ¿Qué aspectos debe subrayar el cristiano y el educador cristiano de hoy en su vida y en su acción?

¿Cómo puede transmitir el colegio la fe en Jesucristo?

Hay un primer aspecto, que el P. Chaminade solía tener en cuenta en toda su labor y que hoy tiene también vigencia: es la *vía de la impregnación*. Cuando vio la necesidad de reunir y comprometer a los laicos en la renovación de la fe en la sociedad de Francia, y en concreto de Burdeos, se le presentaban dos posibilidades:

- Una, trabajar con una elite, creando una especie de escuela de líderes valiosos, todos buenos cristianos, que ejercerían una fuerte influencia con su propia personalidad

- La segunda posibilidad era la de la «asimilación» o «absorción».

Esta es la que él adoptó. No exigía ser ya cristianos «elegidos», sino que pensaba que la cristianización se realizaría, para algunos, dentro de la comunidad, por la influencia que la comunidad ejercería en los asociados.

Eso trasladado a la comunidad educativa, que quiere ser cristiana, significa que la transmisión de valores cristianos se tiene que estar dando de modo permanente, incluso sin que a menudo se haya preparado específicamente llevarla a cabo. Por otra parte, habrá que explicitarla y deberá haber un programa de enseñanza y formación en la fe. En concreto, el ideario educativo marianista especifica algunas condiciones favorables para la educación en la fe. Una obra educativa marianista cuida:

«- la orientación de la cultura de acuerdo con una concepción cristiana del mundo, la vida y la persona humana;

- la programación y realización de la catequesis progresiva de la Palabra de Dios y de la enseñanza religiosa escolar, en el respeto de la libertad y en el diálogo;

- la iniciación y el cultivo de la vida sacramental y de otras prácticas religiosas;

- la celebración de actos religiosos con los alumnos dentro y fuera del horario escolar, en libertad responsable según su edad y maduración;

- el fomento del sentido de responsabilidad apostólica;

- la continuidad en su formación y su inserción en grupos cristianos;

- el cultivo del sentido social por la apertura a las necesidades humanas y por la participación en acciones que expresan una solidaridad efectiva con los más necesitados»⁴⁴.

Pero esa explicitación resulta inútil, e incluso contraproducente, si es contraria o no tiene

⁴² DÍAZ SALAZAR, R.: *La transición religiosa de los españoles*, en R. DÍAZ SALAZAR - S. GINER (ed.), *Religión y sociedad en España*, CIS, Madrid 1993, p. 107 (citado por JIMÉNEZ ORTIZ, A.: *La comunicación de la fe...*, p. 135).

⁴³ GONZÁLEZ-CARVAJAL, LUIS: *Evangelizar en un mundo postcristiano*, Sal Terrae 1993, p. 157.

⁴⁴ *Ideario de los colegios marianistas*, Provincia de Zaragoza, art. 2.

nada que ver con lo que se está viviendo cada día. Aquí el testimonio personal y el sentido comunitario, del que ya he hablado, pueden ser cruciales. *Venid y lo veréis* es la respuesta que da Jesús, en el evangelio, a los que se interesan por él y su estilo de vida (Jn 1,39). Me parece que también es un método educativo de calado mucho más hondo que muchas palabras, por muy hermosas que sean, sobre la fe.

Aunque no haya que descuidar los métodos pedagógicos para transmitir explícitamente la fe, una vez más la persona del educador es decisiva. Lo dice también el Fundador desde el principio:

«No se inspira la religión en los niños por un método más o menos ingenioso, ni por ningún ejercicio de piedad, sino por el corazón del maestro, cuando está lleno de Dios y simpatiza por la caridad con el corazón de los alumnos»⁴⁵.

CUESTIONES PARA DIALOGAR

*** 13) ¿Es nuestro centro un «espacio de crecimiento en la fe»? Apoyos y dificultades que encontramos. ¿Se puede decir que la fe «impregna» el colegio? Manifestaciones positivas y negativas. ¿Están cuidadas las actividades específicas de formación en la fe? Enumerarlas y analizarlas. ¿Cómo podemos contribuir a que el ambiente del colegio sea cristiano?**

2. Encontrar el sentido de la vida

Remontando un poco el vuelo por encima de los casos particulares, pero sin olvidar que educamos con las actitudes reflejadas en nuestros actos de cada día, creo que los educadores tenemos una responsabilidad y un campo de acción importante en algo que resulta vital para los jóvenes y los mayores: *encontrar el sentido de la vida*. La mayoría de los que estudian la conducta humana hoy, independientemente de sus creencias religiosas o ideológicas, parecen coincidir en que la «falta de sentido» es uno de los graves problemas de nuestro tiempo y la causa de muchos desajustes personales y sociales. Sigue siendo verdad lo que en 1980 decía Elisabeth Lukas, conocida psicóloga de la escuela de la *logoterapia* de Viktor Frankl⁴⁶:

"Nunca ha habido tantos enfermos psíquicos como en las últimas décadas, tantos suicidios absurdos, tantos delitos por drogas, tantas vidas fracasadas, tantas familias rotas, tantos niños anormales, jóvenes agresivos, adultos fríos, impotentes o incapaces de amar, tantas personas desesperadas que sufren por *falta de sentido en su vida*, como hoy. Se equivocan quienes piensan que los que acuden a la praxis psicológica, en busca de consejo, son los que no pueden asimilar una desgracia grave procedente de la infancia o de la situación actual. De hecho, éstos son los menos. Las gentes vienen porque no aciertan a afrontar la vida, porque no saben qué hacer, porque todo les parece banal, vacío y, en una palabra, absurdo, porque están hastiados del bienestar y no tienen ganas de seguir viviendo. Porque no existe un objetivo por el que puedan comprometerse, porque no hay unos valores por los que puedan vivir e incluso sacrificarse, porque su existencia transcurre sin contenido y no pueden sentir sino aburrimiento".

Y la propia psicóloga se pregunta: *¿Qué ha pasado?*, respondiendo a continuación:

«Para los psicólogos es una especie de *shock*, que todavía no logran comprender; todas sus tesis han quedado invalidadas; el hombre no se comporta de acuerdo con sus tesis. El hombre no busca primariamente el lucro y el placer, pues de lo contrario en las últimas décadas se habría sentido como en el paraíso».

Concluye con su maestro, Viktor Frankl, psicólogo de la *logoterapia* o del *sentido de la vida*:

«El hombre es, sin duda, un animal superior, y su cerebro funciona de hecho como una

⁴⁵ *Constituciones 1839*, art. 260.

⁴⁶ ELISABETH LUKAS, *Tu familia necesita sentido. Aportaciones de la logoterapia*, S.M., Madrid 1983, pp. 26-28.

computadora; pero el hombre es, al mismo tiempo, infinitamente más, tiene una dimensión más, porque es también un *ser espiritual*, ¡y esta dimensión espiritual ha sido ignorada en las teorías psicológicas vigentes hasta ahora!».

Por tanto, «lo que importa, como dice Frankl, no es tener muchas cosas *de las que* se pueda vivir, sino más bien tener algo *para lo que* se pueda vivir: una misión que cumplir, una idea que realizar, un plan de vida consagrado a un fin determinado».

A los educadores se nos presenta el desafío de hacer propuestas que efectivamente den sentido a la vida, de poner objetivos por los que valga la pena interesarse y luchar. Y esto no de un modo abstracto y meramente verbal, sino efectivo, teniendo en cuenta las realidades humanas que están pidiendo nuestro compromiso.

Esto obliga a «seleccionar» también, en cierto modo, las actividades que ofrecemos a nuestros alumnos. En un mundo, gravemente herido por la pobreza y las desigualdades, vivir la fe cristiana pasa ineludiblemente por la solidaridad con los más necesitados. Por tanto, «educar en el sentido cristiano de la vida» será ayudar a salir del propio mundo y a ser sensibles a las necesidades de los que viven cerca y también de los que viven lejos. Por eso, un centro que quiere educar en cristiano no puede contentarse con ofrecer los servicios que está requiriendo todos los días una mentalidad consumista.

Los sociólogos dicen que los movimientos sociales tienen aceptación entre los jóvenes en la medida que se identifican más estrechamente con valores humanísticos, como la paz, que con valores estrictamente políticos, como patria y partido. Pero, al mismo tiempo, muchos jóvenes encuentran dificultad personal para comprometerse de un modo duradero en esos mismos movimientos con los que se identifican. Prefieren acciones esporádicas que no les comprometan. No es una cuestión exclusiva de los jóvenes. Alguien ha dicho que «no hay problemas o cuestiones juveniles, sino problemas sociales que se reflejan o se condensan en los jóvenes». Y, en ese espejo que ofrecen de nuestro propio mundo, se ve que han dejado de ser utópicos, que más bien prefieren ser de *corcho*, para poder flotar siempre y sobrevivir en medio de corrientes amenazantes, y de *plastilina* para adaptarse siempre a situaciones continuamente cambiantes e inesperadas ⁴⁷.

El compromiso duradero resulta difícil para el joven y también para el adulto de hoy. Pero eso no debe hacernos desistir de ilusionar a los alumnos con proyectos que humanizan, que cultivan el desprendimiento y la entrega por los demás. Sería un error desfallecer porque no se dé un compromiso masivo con los movimientos humanitarios, a pesar de la simpatía que despiertan. Como hacía notar el sociólogo Javier Elzo en una conferencia,

«la emergencia de los nuevos movimientos sociales de carácter humanístico, ecológico, pacifista... es, en gran medida, fruto de los jóvenes. El hecho de que, estadísticamente hablando, la proporción de jóvenes que participan, en niveles diversos, en actos y reuniones de esos movimientos sea escaso es una evidencia, pero hay que añadir que siempre ha sido así. Lo que importa es el signo de los nuevos movimientos sociales y de los modos de asociacionismo juvenil más allá de su peso estadístico... Siempre ha habido, hay y habrá más jóvenes en las tabernas que en las asociaciones y reuniones del tipo que sean» ⁴⁸.

Hay distintos grados y modalidades en las respuestas efectivas de los jóvenes a los requerimientos de la solidaridad. Pero el joven es sensible a ellos por generosidad y porque humanizan su existencia. Estar atentos a las iniciativas de solidaridad y potenciarlas es un modo de ayudar a encontrar un sentido digno de la vida. Es un camino evangélico que salva a la persona del vacío y de la nada. Sigue siendo verdad y una pauta para la educación lo que dice Jesús: *Quien piensa sólo en salvar la propia vida la perderá; quien, en cambio, está dispuesto a sacrificar la propia vida por mí la encontrará* (Mt 16,25).

El desprendimiento y el sacrificio con una motivación positiva se traducen en un *clima de*

⁴⁷ Cf. ANTONIO JIMÉNEZ ORTIZ: *La comunicación de la fe y el perfil humano de los jóvenes de los 90*, "Proyección" 43 (1996), pp. 134-152.

⁴⁸ No es cita literal sino la idea recogida por JIMÉNEZ ORTIZ, ANTONIO: *La comunicación de la fe y el perfil humano de los jóvenes de los 90*, en "Proyección" 43 (1996), p. 145.

El 12% de los jóvenes españoles participa en actividades relacionadas con la solidaridad, según un estudio encargado por el Ministerio de Asuntos Sociales en 1995.

alegría y confianza, de fe en la vida y en el hombre, a pesar de las dificultades y de las taras. Pablo VI ⁴⁹, comentando la situación de nuestro mundo y el testimonio de Jesús, decía que *la alegría cristiana supone un hombre capaz de alegrías naturales*. Creo que la alegría profunda vivida, en medio de la lucha diaria, puede ser también un buen síntoma o una consecuencia del sentido cristiano que se vive en un centro educativo.

CUESTIONES PARA DIALOGAR

*** 14) ¿Existe en nuestro mundo y en nuestros jóvenes una crisis del "sentido de la vida"? Manifestaciones de existencia y de carencia de "sentido de la vida". ¿Qué metas, actividades, criterios y valores podemos ofrecer los educadores en nuestros centros para ayudar a encontrar ese sentido?**

3. Síntesis fe-cultura

En un centro escolar es importante la visión cristiana que se transmite a través de las mismas materias escolares. No se trata de hacer de la clase una beatería ni una apología, ni de que la religión invada campos que no le corresponden ⁵⁰. Aquí se trata de los valores, criterios, etc. que expreso con un enfoque determinado de la asignatura y con qué ojos o desde qué ventana hago ver al alumno la realidad cultural y científica. En este sentido, el trabajo interdisciplinar, aunque difícil en la práctica, es también muy útil. Si miramos todos en la misma dirección, para lo que será necesario dialogar entre nosotros, aunque cada uno enseñe con sus propias peculiaridades, más posible será la síntesis fe-cultura necesaria, siempre naturalmente con una fidelidad grande a la verdad y sin imposiciones de dogmas personales. Junto con los conocimientos,

- por una parte, se pueden transmitir valores de libertad y respeto por los demás, responsabilidad y búsqueda de la verdad; crítica constructiva; solidaridad; espíritu de servicio; sensibilidad por la justicia, por un cambio a mejor;

- por otra parte, se pueden suscitar valores que abran la conciencia de los alumnos a lo trascendente.

Existe en nuestro tiempo una dificultad real para establecer una relación armónica entre la fe y la cultura. Pablo VI llegó a calificar este problema como «el drama de nuestra época» ⁵¹. Se piensa a menudo que no es posible conciliar el mundo de la «fe heredada» con el de las aspiraciones, valores y formas de pensar propios de nuestra época. Lo que se dice de la catequesis a este respecto creo que es aplicable a la enseñanza de la cultura con un sentido cristiano:

«Demasiadas veces aparece la fe cristiana, a los ojos de muchos hombres de nuestro tiempo, como una experiencia y una doctrina "falsamente espiritualista", "éticamente estéril", "vacía culturalmente". En este sentido, apuntar a un diálogo satisfactorio entre fe y cultura constituye una de las metas más importantes y urgentes de la catequesis hoy» ⁵².

El evangelio es humanizante. No sólo no va en contra de las aspiraciones legítimas de la persona humana y, por tanto, de la cultura humana, sino que promueve decididamente todo lo que la hace más humana. «El sábado es para el hombre», dice Jesús, y no al revés ⁵³. Por eso, el diálogo de la fe con la cultura moderna es una exigencia evangélica y se realiza aplicando con

⁴⁹ *Gaudete in Domino* (Exhortación apostólica sobre la alegría cristiana, 9 de mayo de 1975).

⁵⁰ «Como dijo el Concilio Vaticano II, es necesario respetar "la autonomía legítima de la cultura humana, y especialmente la de las ciencias" (G.S., 59 c; cf. n° 39)...

... Pero, a la vez, tampoco se debe consentir que la cultura invada el campo propio de la religión, pretendiendo elaborar visiones totales y últimas de la realidad que ocupen el lugar de la religión» (GONZÁLEZ-CARVAJAL, LUIS: *Evangelizar...*, p. 168).

⁵¹ *Evangelii nuntiandi*, 8.12.1975, 20.

⁵² ALBERICH, EMILIO: *Hacia una comunidad de adultos en la fe*, en "Actualidad catequética", abril-junio 1990, n° 146, p. 56 (240). Las expresiones entrecomilladas son de MARTÍN VELASCO, J.: *Presencia evangelizadora y compromiso de los cristianos*, en "Teología y catequesis", n. 23-24 (1987), p. 539.

⁵³ Mc 2,27-28.

honestidad la doble ley de la *continuidad* y la *ruptura*:

«- *continuidad* con todas las aspiraciones auténticas y legítimos valores transmitidos por la cultura moderna (por ejemplo: libertad, democracia, participación, respeto al pluralismo, cultura de la corporeidad, reconocimiento de la igualdad de la mujer);

- *ruptura* y denuncia de cuanto en la mentalidad y en las costumbres atenta contra la dignidad del hombre y contra la afirmación de los valores del Reino: amor, comunión, justicia, verdad, paz, reconciliación, promoción integral»⁵⁴.

El diálogo fe-cultura exige muchas veces un esfuerzo de clarificación y de cultivo de la propia fe para saber distinguir lo que es permanente de lo transitorio, lo nuclear de lo adherido, lo fundamental de lo que es una forma de expresión cultural. En ese sentido,

«la religión debe asumir todo cuanto haya de positivo en la cultura actual, integrándolo en una síntesis unificadora, colocándolo en un cuadro de referencia global y última... La exigencia de inculturar la fe es la exigencia de aceptar todos los elementos humanizadores de la cultura - absolutamente todos - e integrarlos en el mensaje cristiano, para que nadie tenga la sensación de que, si se convirtiera a Cristo, se volvería ajeno a su propia cultura y a su propio pueblo...»⁵⁵

Hay un aspecto de la fe que debe ayudar a iluminar la cultura, y que necesita explicitarse para que no se diluya y la propia cultura no quede empobrecida, recortada en su horizonte. Me refiero a la dimensión de *trascendencia*, imposible de encerrar en los límites del razonamiento científico y, al mismo tiempo, experiencia vital para la persona humana:

«El educador cristiano debe sentir también el valor del servicio que se presta a una persona, al ayudarle a descubrir a Dios y, en concreto, al Dios que se nos hace presente en Jesucristo... El proyecto humano queda truncado o mutilado cuando no alcanza a hacer presente la dimensión religiosa...

... El ambiente de increencia socio-cultural en el que nos movemos ha podido llevarnos, incluso a los creyentes, a oscurecer esta perspectiva luminosa de la vivencia religiosa. La fe da una respuesta a la pregunta de la trascendencia. Tener esta respuesta y tenerla además desde la comprensión de lo que es el hombre, es una gran suerte, es un enriquecimiento de humanidad»⁵⁶.

Por tanto, entra aquí en juego la personalidad creyente del maestro. Con humildad y esperanza, conviviendo con nuestras oscuridades y limitaciones, sabiendo que siempre somos buscadores o peregrinos en esa línea de la trascendencia, los educadores cristianos nos tenemos que dejar interpelar:

«¿En qué medida hemos descubierto lo "positivo" del creer? Pues sólo el que estime que la fe es portadora de algo nuevo y esperanzador... podrá ser un testigo alegre de su fe...

... De alguna manera el educador-testigo debe haber descubierto la fuerza liberadora de la forma de entender la vida propia de Jesús y de su Evangelio...»⁵⁷.

Un *decálogo del profesor católico* pone a la luz algunos aspectos que suscita ese carácter de *testigo* del profesor cristiano en las tareas escolares de cada día. Lo transcribo aquí, sin las explicaciones que el autor⁵⁸ da a cada enunciado, porque me parece que ya la formulación es

⁵⁴ ALBERICH, EMILIO: *Hacia una comunidad de adultos en la fe*, en "Actualidad catequética", abril-junio 1990, nº 146, p. 56 (240).

⁵⁵ GONZÁLEZ-CARVAJAL, LUIS: *Evangelizar en un mundo postcristiano*, Sal Terrae 1993, pp. 164-165.

⁵⁶ JOSÉ MARÍA SETIÉN, obispo de San Sebastián, 1 septiembre 1988, a los padres y educadores. Texto: *La hermosa tarea de educar en la fe*, en "Actualidad catequética", octubre-diciembre 1988, nº 10, p. 17 (525).

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ DELICADO BAEZA, JOSÉ, Obispo de Valladolid: *Decálogo del profesor católico*, en "Actualidad catequética", julio-septiembre 1991, nº 151, pp. 143 (663)-148(668).

suficientemente comprensible:

- 1º Un educador con sentido profesional y vocacional.
- 2º Un educador con sentido humanitario.
- 3º Un educador con sentido cristiano.
- 4º Un educador con sentido eclesial.
- 5º Un educador con sentido de misión en el centro y en el campo escolar.
- 6º Un educador con sentido de servicio.
- 7º Un educador con sentido de esperanza, pero sin plazo en el deseo de comprobar los frutos.
- 8º Un educador con sentido de relación en la comunidad educativa.
- 9º Un educador con sentido de solidaridad con otros profesores.
- 10º Un educador con sentido de discipulado, siempre dispuesto a aprender.

CUESTIONES PARA DIALOGAR

*** 15) *¿Es posible contribuir a la síntesis fe-cultura en cada asignatura? ¿Cómo hay que enfocarla para que esto sea posible? (Ejemplos concretos en diversas materias). ¿Cómo se puede coordinar el trabajo interdisciplinar con esta perspectiva? ¿Cómo se puede mostrar, en la actividad cotidiana de profesor o profesora, que la fe en Jesucristo es liberadora?***

CAPÍTULO 5

ESTILO MARIANO DE EDUCAR

El P. Chaminade decía que el espíritu de sus fundaciones y, por tanto, el espíritu de las obras marianistas, es el *espíritu de María*. Y añadía: «Si sois hijos de María, imitad a María»⁵⁹.

Hoy día se insiste en que María tiene la función de *humanizar la Iglesia*, haciéndola acogedora y liberándola de intolerancias y rigideces que apaguen la vida del Espíritu⁶⁰.

1. Relaciones interpersonales: el espíritu de familia

Un estilo mariano de educación se caracterizará por su carácter humanizador, acogedor, amable, de relaciones fraternales, de acogida. En resumen, la otra persona, el alumno o la alumna, no es un simple número o un mero mandado. Son unas relaciones de familia y fraternidad, no de dominio ni indiferencia. El Concilio Vaticano II había dicho que todos los que tienen una misión en la Iglesia han de estar animados del *amor maternal* de María, y así cooperar a la regeneración de los hombres⁶¹.

Estamos tocando, pues, un aspecto muy importante de la educación, muy relacionado con el aspecto comunitario: es el *tipo y la calidad de relaciones* que se crean en el centro.

Solemos hablar del *espíritu de familia* como una de las características de la educación marianista.

Según los muchos trabajos sociológicos que se han hecho estos últimos años sobre la juventud, las instituciones que hoy día inspiran más confianza a los jóvenes son las que están basadas en *relaciones interpersonales*. Las que tienen un componente autoritario y jerárquico son las que menos confianza suscitan, mientras que la aceptación de una determinada institución va creciendo según aumente su dimensión democrática y su cercanía a la vida cotidiana. Y en ese sentido, dos instituciones ampliamente aceptadas porque existen esas relaciones interpersonales son: la *familia* y el *grupo de amigos*⁶².

Es verdad que esos dos ámbitos, sobre todo la familia, pueden ser también una fuente de frustraciones cuando no cumplen su función. Pero lo que aquí me interesa subrayar es la importancia que en la educación tienen unas relaciones familiares y de amistad cultivadas en el centro educativo.

No quiero caer en una ingenuidad de cuento de hadas o de película americana en que basta que el profesor sea simpático, dialogante y preocupado por sus alumnos para que encuentre enseguida una respuesta gratificante incluso de los más difíciles. Creo que ya estamos de vuelta de fórmulas mágicas y sabemos que, como en toda relación, en la relación alumno-profesor entran tantos factores que no siempre la buena voluntad es suficiente para crear un clima de confianza.

No parece muy efectivo que el profesor empiece el curso diciendo a sus alumnos que quiere ser como uno de ellos, un verdadero amigo. Como todos nosotros, los alumnos se atenderán a los hechos más que a las palabras.

Además, por mucho que yo quiera, la relación del alumno con su profesor, como con sus padres, no puede ser la misma que con un compañero suyo. Yo tengo una edad y una experiencia

⁵⁹ E.M. II, 765 (*El Espíritu que nos dio el ser*, doc. 4).

⁶⁰ El Papa llega a decir que la "dimensión mariana de la Iglesia antecede a la petrina" (o sea, es más mariana que jerárquica) ("*Mulieris dignitatem*, 27). ¿En qué sentido? Un teólogo sintetiza bien, a mi juicio, lo que se quiere decir con eso:

«Si a nuestra espiritualidad le faltara el "toque" femenino y maternal de María, correría el riesgo de deshumanizarse, de perder lo afectivo y espontáneo con que suele revestirse. María asegura que la misma Iglesia sea una familia cálida, pues es propio del carisma femenino crear vida y circulación de *vida* y *amistad*. María, signo del rostro femenino de Dios, ayuda también a la Iglesia y a su espiritualidad a librarse de las rigideces y racionalismos que suelen apagar la vida del Espíritu»

(GALILEA, SEGUNDO: *El camino de la espiritualidad*, Ed. Paulinas, Bogotá, p. 105).

⁶¹ L.G., 65. También Juan Pablo II en *Redemptoris Mater*, 92.

⁶² JIMÉNEZ ORTIZ, ANTONIO: *La comunicación de la fe y el perfil humano de los jóvenes de los 90*, en "Proyección" 43 (1996), pp. 139-140.

diferentes, soy el profesor y él es el alumno. No se trata, pues, ni de imponer ni de establecer una relación artificial dominada por la ansiedad o el acaparamiento. El clima de confianza profesor-alumno no se crea con alardes verbales sino con actitudes permanentes.

En psicología de la educación se habla de la *comprensión empática*. Es la actitud de querer conocer al niño o adolescente desde él mismo, desde su vivencia, llegar a su mundo, escuchar e interpretar correctamente su lenguaje y sus manifestaciones.

Una de las dificultades del adulto está en que tiende a interpretar toda reacción del niño y adolescente desde el mundo adulto y sus valores. A veces se fija en las manifestaciones externas como si fuesen el lenguaje de un adulto y valora así algunas infracciones, respuestas "impertinentes", etc.

La comprensión empática no es ni la pura identificación afectiva (el profesor dejaría de ser él mismo para ser alumno) ni la frialdad del burócrata que no se pone en la situación del otro. Sí es el esfuerzo por entrar en el mundo afectivo y conceptual del alumno *como si* fuese su propio mundo, pero siempre "como si", es decir sin perder la distancia necesaria para el diálogo entre dos personas.

Se trata de estar *dentro* del alumno sin dejar de estar *fuera* de él. La piedra de toque del buen educador es el *equilibrio entre identificación y objetividad*. Por tanto, las situaciones del alumno no le dejan indiferente pero tampoco le envuelven de tal manera que le incapacitan para ver la realidad. Ni es un simple espectador sin alma ni se deja encerrar en el agujero del estrecho mundo del niño, que le impediría precisamente tenderle la mano para sacarlo de la ansiedad.

CUESTIONES PARA DIALOGAR

*** 16) *¿Existe en nuestro centro un espíritu de familia? Manifestaciones positivas y negativas. ¿Se puede progresar en la humanización del colegio, en el cultivo del espíritu de familia y la amistad? ¿Cómo? ¿Se pueden establecer relaciones interpersonales con los alumnos? ¿Qué dificultades se encuentran? ¿Se puede mejorar la relación? ¿Cómo?***

Un componente del «espíritu de familia» es la *presencia*, saber estar presente. El evangelio nos dice que María *estaba* junto a la cruz. Había respetado la autonomía de su hijo, pero no lo había abandonado. Por eso, en los momentos cruciales, ella simplemente *está* para dar coraje, consolar, acompañar. Aunque no diga muchas palabras, el hijo la siente allí cerca.

Casi sin darnos cuenta podemos ir alejándonos psíquicamente si no «estamos» con los alumnos, si no hablamos con ellos informalmente, si no nos interesamos por lo que les interesa, si no reímos y lloramos con ellos. Una palabra, una broma, un saludo afectuoso, algo personal que no pasa desapercibido..., el apoyo moral o práctico a una iniciativa, todo eso es signo de que la persona del alumno no nos deja indiferentes. Y eso a él le da seguridad. Si, por nuestra actitud de "presencia", intuye que puede contar con nosotros, estamos contribuyendo a su propia seguridad, a su autoestima. No se siente perdido en el vacío o en el anonimato sino aceptado y querido como es. *Escuchando* no sólo sus cosas importantes sino también sus «tonterías» de cada día - que para él muchas veces no son tan «tonterías» - le estamos haciendo un gran servicio. Y todo ello sin crear dependencias que paralicen o ahorren el esfuerzo de integración en el grupo.

Para caminar hacia un *yo* adulto se necesitan, mientras se va creciendo, *modelos de identificación*. Si no, el niño se sume en una inseguridad que no cubren las simples teorizaciones sobre valores... En una palabra, necesita tener cerca a personas que encarnen esos valores en la vida cotidiana.

¿No es demasiada responsabilidad la de tener que convertirse en «modelo de identificación»? Uno podría llegar a pensar que hay una contradicción entre el «estar» cercano y ser un modelo o ejemplo para alguien, aunque sea de modo parcial. La reflexión que puede uno hacerse es parecida a ésta: «Tengo defectos, cuanto más inaccesible y a distancia me sitúe menos lo notarán... Si estoy muy cerca, me expongo a que me descubran mi lado negativo...»

Pero no se trata de hacerse «mítico». La «indefectibilidad» hace inaccesible. Hay que saber aceptar sin dramas los propios errores y, al mismo tiempo, relativizarlos. Por ejemplo, si el profesor se equivocó en una corrección o en una calificación, reconocerlo y no ir a buscar artificialmente las vueltas para no tener que rectificar...; no dar argumentaciones «sublimas» a lo que se hace por razones sencillas...

Cuando se habla de *ejemplaridad*, no se quiere decir que hay que estar siempre interpretando el papel de un personaje que no tiene nada que ver con la persona auténtica. A veces, somos más útiles al amigo cuando ve que también nosotros somos débiles y tenemos que

luchar. Será más fácil dialogar con una persona de carne y hueso que con una estatua de marfil o de metal precioso.

Es verdad que lo que va a ayudar al alumno no es el espectáculo de nuestras carencias sino nuestro modo de situarnos ante ellas. Por eso, la *autenticidad* que requiere la relación no significa que uno deba exhibir en un escaparate todos los propios defectos y los sentimientos negativos que experimenta. En concreto, la autenticidad del profesor con el alumno supone dos aspectos⁶³:

1º Ser sincero consigo mismo. No ocultarse a sí mismo los sentimientos «espontáneos» que tiene hacia sus alumnos, tanto positivos como negativos. Por ejemplo, si siente antipatía hacia un alumno que no trate de autoconvencerse con el falso tranquilizante «en el fondo le quiero» o «soy duro con él por su bien» sino que afronte sinceramente su antipatía de fondo.

2º Al comunicar sus sentimientos a los alumnos, querer ante todo mejorar las relaciones con ellos, siendo constructivo. Ser auténtico no significa decir a los alumnos todo lo que se le ocurra: emitir juicios negativos o poner en evidencia defectos, que sólo humillan al interesado, no sirve para construir sino que crea desconfianza y hostilidad.

En todo caso, la autenticidad llevará a la firme voluntad de *no engañar nunca*.

CUESTIONES PARA DIALOGAR

*** 17) Dificultades y oportunidades reales que tenemos para «estar» con los alumnos y alumnas. ¿Hay algún modo de superar las dificultades y de aprovechar mejor las oportunidades? ¿Se puede ser «auténtico» en la relación con los alumnos? ¿Cómo?**

2. Espíritu de familia y autoridad

Una de las manifestaciones del espíritu de familia es el modo de ejercer la *autoridad*.

Cuando hay «espíritu de familia», la autoridad no se ejerce como poder sino como servicio. No se trata lógicamente de poner en tela de juicio la necesidad de la disciplina. Al contrario, la experiencia dice que un servicio importante que podemos prestar al alumno es esa disciplina, que le ayudará a vivir en un clima de seguridad, le permitirá saber a qué atenerse y también adquirir hábitos de autocontrol, esfuerzo y trabajo.

Pero, al mismo tiempo, un centro que quiere ser cristiano debe ofrecer testimonios de autoridad no tiránica, que, por ejemplo, sabe reconocer cuando se equivoca; que no falta nunca al respeto al alumno con palabras o castigos hirientes o desproporcionados, incluso cuando debe corregir con energía; que no exige cosas imposibles; en una palabra, que, con el ejercicio de la autoridad, trata siempre de ayudar, sin caer en la tentación de alimentar el propio *ego* o de compensar los propios complejos con actos de fuerza. Sabemos que muchas veces estos actos de fuerza, además de dejar al descubierto las propias carencias, crean constantes tensiones, que a veces se pretende que resuelvan otros⁶⁴.

⁶³ - ALEMAN ALAMO, JOSÉ: *El rol del educador y su influencia en la educación*, en AA.VV.: *Dinámica de grupos para educadores*, tomo 1, Ed. S.M., Madrid 1974.

- SÁNCHEZ-RIVERA PEIRÓ, Juan M.: *Relación de ayuda y educación*, en AA.VV.: *Dinámica de grupos para educadores*, tomo 2, Ed. S.M., Madrid 1974.

Ambos tienen muy en cuenta la *Relación de ayuda* de CARL ROGERS y el *Psicoanálisis y educación* de GEORGES MAUCO, Lohlé, Buenos Aires 1969.

⁶⁴ El profesor que dice algo inconveniente o incluso insulta al alumno, aprovechando que él es el que manda, y recibe una respuesta también inconveniente por parte del alumno, a veces suele querer que sea el tutor o el director el que resuelva la situación... ¿No sería más justo y humano reconocer honestamente el propio error? En muchos casos, evitaría la cadena de decisiones que no hacen más que envenenar el ambiente.

Creo que todos hemos conocido, a lo largo de nuestros estudios, a algún profesor que, a la hora de puntuar, decía todo solemne algo parecido a esto, con diversas matizaciones: "el 10 es para Dios, el 9 es para mí y del 8 hacia abajo para el alumno". Aparte de la osadía que supone ponerse a puntuar a Dios, como si Él se presentase al examen, el bajar la puntuación así, por capricho o para marcar las distancias, es una injusticia y muestra muy poca benevolencia hacia el alumno.

Sin entrar en la casuística, que nos llevaría demasiado lejos, debo reconocer que no he entendido nunca muy bien cómo se puede suspender a alguien con un 4,9, diciendo además que, *en*

Para un verdadero espíritu de familia, para una relación de confianza sólida entre el adulto y el joven o el niño, es una condición que cada uno asuma su propia identidad y no trate de invertir los papeles. En los casos de conflicto a que me he referido, no se le puede pedir al niño que tenga más serenidad que la persona madura, ni se debe pedir al adulto que se convierta en esclavo de los caprichos infantiles o adolescentes. Ponerse entonces en un contexto de "familia", y no de mera "ley", significará, para el profesor, tratar de entender al otro; en algunos casos, tener paciencia, aguantarse, no reaccionar con la misma agresividad que el joven; corregir con firmeza, cuando sea necesario, pero sin ira, dejando una puerta abierta a la rehabilitación. Ya sabemos que no siempre esto es fácil, que es inevitable que más de una vez nos pasemos, porque es mucha la presión que sufrimos, pero es importante pararse, reflexionar y razonar con serenidad. En ese sentido, a nosotros nos toca más que al propio alumno, que, en principio, está todavía más inerte para afrontar la contrariedad.

¿Es compatible el espíritu de familia con el empleo de *castigos*?

El tema de los castigos hay que verlo en el contexto más amplio de la necesidad de *refuerzo* que tiene toda conducta humana. Se puede expresar diciendo que «todo comportamiento, como todo aprendizaje, tiene que reforzarse; si no, va debilitándose y termina por extinguirse»⁶⁵. Por ejemplo, si se manda un trabajo y luego no se tiene en cuenta para nada, además de decepción se produce desinterés en el alumno.

El «refuerzo» - que no es necesariamente una nota, pero sí un reconocimiento - debe ser inmediato al comportamiento. La distancia del tiempo hace perder, en gran parte, el efecto «reforzador» porque se ha perdido ya la noción de lo que se hizo.

Se distingue entre *refuerzo objetivo* y *refuerzo personal*.

El *refuerzo objetivo* es el beneficio o satisfacción que se derivan de la acción misma. Por ejemplo, el alumno comprueba que, desde que estudia a tal hora o desde que está más atento y participativo en clase, entiende mejor, sabe más, y eso se refleja en unas buenas notas. Por el contrario, una ausencia de *refuerzo* determina el debilitamiento de la conducta: ése es el caso del alumno que no ve valorados sus esfuerzos porque quien tiene que evaluarlos se deja llevar por el descuido o por ideas previas fijas y ni tan siquiera ha querido comprobar los cambios positivos operados. El profesor puede ayudar a que funcione el «refuerzo objetivo» cuando ofrece al alumno la oportunidad de expresar su capacidad o el fruto de su esfuerzo.

El *refuerzo personal* es el que refleja la satisfacción o insatisfacción del propio educador (por ejemplo: "estoy muy contento de ti"). Hay que emplearlo, pero sin crear la dependencia ansiosa de necesitar constantemente el parecer del educador. En casos de conducta negativa del alumno, no habría que abusar de argumentos como «a mí no me gusta que...», «estoy muy disgustado», «¿qué van a decir tus compañeros...!». El maestro debe emplear refuerzos personales, pero no exclusivamente. Es mucho mejor ayudar a crear las condiciones reales para una conducta positiva y responsable habitual, también cuando no esté presente el educador.

El *castigo* puede tener el efecto de un «reforzador negativo», o sea, evitar que se repita una conducta inadecuada. Para que surta un verdadero efecto «reforzador», que ayude a un mejoramiento de conducta, se necesitan algunas condiciones, relacionadas entre sí:

1º Debe haber una *continuidad* en la exigencia. Si el castigo no depende tanto de la entidad de la falta como del humor momentáneo del profesor, produce escaso efecto. El castigo, en ese caso, no sirve de refuerzo para conseguir una conducta positiva sino de simple desahogo esporádico del que manda, en detrimento de su relación con el alumno.

2º El castigo debe suponer un *esfuerzo* para el que lo realiza. Su eficacia no está en la cantidad sino en la intensidad y adecuación debida. Tiene más eficacia un castigo de media hora de trabajo preciso que uno de dos horas vago o sin sentido.

3º El castigo debe ser *controlado* por el educador. El castigo es antieducativo si el alumno se acostumbra a que no sea nunca revisado, de forma que dé lo mismo hacerlo bien que de forma descuidada.

conciencia, no se le puede aprobar. Por una décima ¿se puede suspender "en conciencia" y no se puede aprobar, también "en conciencia", como si mi juicio pudiese ser tan infaliblemente exacto?

⁶⁵ CORRELL: *Introducción a la psicología pedagógica*, Herder 1970.

4º El castigo debe ser *asequible*, y también debe ser asequible la nueva forma de comportamiento que se pretende. Obligar a hacer unos problemas que el alumno no entiende es ineficaz y crea desaliento. Lo mismo sucede con un castigo que exige un tiempo desproporcionado. Exigirle a un alumno un nivel inaccesible para él, dadas sus condiciones intelectuales, es también contraproducente y le pone en una situación de tensión continua imposible de resolver. Los falsos estímulos comparativos ("si Fulano puede, tú también puedes..."), en lugar de ayudarlo, le desaniman.

5º Más importante que dar castigos grandes es encontrar un refuerzo *adecuado a la conducta* que se quiere corregir o a la nueva que se quiere suscitar. Por ejemplo, hacer recapacitar será mejor que una simple acumulación de tiempo en un ejercicio sin objetivo constructivo.

6º Lo que se quiere corregir es mejor abordarlo *al principio* que cuando la conducta está ya desencadenada y la persona se ha habituado. Al alumno que, durante una explicación, empieza a «ausentarse» entreteniéndose con el compañero, es mejor advertirle sencillamente al principio y no dejar que la conducta negativa vaya tomando cuerpo y cree después un conflicto más grave.

7º Los *castigos colectivos*, que decretan que todos paguen las culpas de algunos, lejos de resolver los conflictos, a la larga los agravan porque provocan un estado de agresividad permanente del grupo contra el profesor.

8º Lo más importante, en los castigos, es la *actitud del profesor*. Si lo que pretende es «vencer», «fastidiar», «hacérsela pagar», etc., probablemente el castigo dará frutos muy negativos. En cambio, si se busca, ante todo, el bien del alumno, ayudarlo a superar la dificultad que puede encontrar en sí mismo, etc., esa actitud probablemente se reflejará tanto en la modalidad del castigo como en el tono con que se le impone, y no quebrará la relación. El alumno puede admirar al profesor «justo», no al «justiciero».

Se comprende que, para el espíritu de familia de un grupo, se debe procurar que no exista un "clima punitivo", en que el castigo se convierta en el único estímulo. Los maestros punitivos pueden crear en los niños un sentido de culpabilidad e inseguridad personal.

Por otra parte, cuando el niño o adolescente sabe con claridad la conducta que se le exige, responde más conforme a ella. De ahí, la necesidad que tiene de encontrar una cierta firmeza, que le da seguridad, muy distinta de una dureza rígida, que le crea tensión y ansiedad, porque siempre está temiendo que el «gran jefe» desate su imprevisible caja de los truenos. Lo que es norma u obligación, si quiere ser una exigencia concreta, debe expresarse con claridad y precisión, sin metáforas ni sobreentendidos que se presten a interpretación o que haya que adivinar. El profesor que da órdenes «enigmáticas», para luego exigir caprichosamente o por sorpresa, puede dañar seriamente la convivencia y el clima de confianza.

CUESTIONES PARA DIALOGAR

*** 18) Conductas autoritarias que impiden el «espíritu de familia». Castigos y reacciones inadecuados. ¿Cómo hacer?**

3. Educar en y para la justicia y la paz

He dicho que un aspecto del «estilo mariano en la educación» es el espíritu de familia y las relaciones de amistad, junto a la presencia. Pero María no ha sido una mujer pasiva, sin incidencia en la historia de la humanidad. Humilde en su origen y en su modo de vida, ha aceptado los mayores sacrificios y ha luchado para realizar su importante misión. Por eso una educación mariana, en la línea de la bondad, como he dicho hasta ahora, no quiere decir una educación blandengue, falta de iniciativa. Las opciones de María en la vida no son de pasividad o de religiosidad alienante, como, por desgracia, a veces nos presenta una imagen tergiversada de ella. Al contrario, Ella es la *mujer fuerte*, la madre no celosamente replegada sobre su hijo, sino la *mujer abierta*, que da a su maternidad dimensiones universales ⁶⁶.

⁶⁶ Cf. Pablo VI, *Marialis Cultus*, nº 37.

Por eso, también la educación de «estilo mariano» tiene que ver con una educación que favorezca el compromiso social, el esfuerzo y la fatiga por mejorar el mundo. Una vez más, hacer salir al alumno de sus intereses inmediatos para abrirse a la solidaridad, es una tarea ardua. Aunque a nosotros mismos nos cueste ampliar esa mirada, probablemente tratar de orientar a los jóvenes por ese camino nos ayudará a ser más solidarios.

Una educación para que se formen personas dispuestas a comprometerse en la transformación del mundo, para hacerlo más justo y habitable, supone presentar caminos alternativos hacia un nuevo modelo de sociedad. No se trata lógicamente de crear inadaptados pero sí de educar para crear una sociedad más humana. Como ya se viene repitiendo, tampoco es cuestión de mantener una postura hostil o condenatoria respecto a nuestro mundo. Hay que reconocer los valores positivos y, al mismo tiempo, ser crítico con los pseudovalores destructivos o amenazantes. Precisamente, en todos los tiempos y también hoy, la humanidad es capaz de generar, junto a aberraciones monstruosas, las reacciones que muestran que a la conciencia humana no se le puede matar. En ocasiones o en determinadas parcelas, se le pueda adormecer. Las realidades que vivimos hoy tienen un cara y cruz:

«En la cultura contemporánea reconocemos grandes avances técnicos, mayor preocupación por los derechos humanos, insistencia en la igualdad, sed de liberación personal y social, afán por construir la paz, anhelo de trascendencia, nueva conciencia sobre el valor de la ecología... Y en esta misma cultura constatamos mucha violencia, secularismo, opresión de los pobres y de los débiles, deshumanización tecnológica, individualismo exagerado, falta de compromiso, confusión moral...»⁶⁷

En esa lucha de las fuerzas de sentido contrario en que se debate la conciencia humana, una educación cristiana tendrá que optar por lo que humanice y combatir contra lo que deshumanice. Veamos algunas de las zonas de ese campo de batalla entre el *hombre viejo* y el *hombre nuevo*, entre lo que deshumaniza y lo que puede contribuir a un mundo más humano y más justo.

El llamado *desarrollo*, tal como se ha venido entendiendo y practicando, no parece que haya llenado las expectativas y aspiraciones profundas. Algunas características de este tiempo *desarrollista* son:

- La conciencia de *progreso* como algo indefinido, que impulsa a la conquista de una naturaleza como fuente inagotable de recursos. Hay que exprimir y transformar la naturaleza para conseguir, en una carrera sin freno, un *bienestar* siempre mayor.

- El afán de bienestar lleva al agobio por el *trabajo*. Algunos carecen de ese trabajo que necesitan para vivir, pero los que lo tienen de sobra no pueden recortarlo porque el bienestar está siempre pidiendo más.

El trabajo ha ido perdiendo así el carácter de actividad humana y humanizante y ha venido a ser una actividad instrumental, en que lo importante es ganar dinero para conseguir un mayor bienestar.

- El *dinero* se ha convertido en la esencia del bienestar: ser rico es igual a ser feliz. Se *produce* pensando en la «rentabilidad», no en la utilidad. La consecuencia es no que se produce para consumir sino que *se consume* para seguir produciendo. Al mismo tiempo, «se dicta» hábilmente lo que hay que consumir y se incita al consumo de lo que interesa producir.

- La carrera del desarrollo ha utilizado como resorte la *competitividad*, el enfrentamiento. Lo que moviliza a la acción no es tanto lo que une a todos (intereses comunes) sino lo que separa y distancia.

La preocupación por el presente y el futuro de la humanidad tiene que llevar a un cuestionamiento de ese modelo de hombre y sociedad. De hecho, se observa cada vez con más claridad que:

a) La naturaleza no puede seguir soportando esa carrera desenfadada de conquista y

⁶⁷ Capítulo General de la Compañía de María 1991, nº 2.

consumo de sus recursos. O dejamos de arrancar febrilmente las piezas del hogar que nos acoge o nos quedamos sin casa.

b) En esa carrera se producen *marginaciones* insostenibles como fruto de una distribución cada vez más injusta de la riqueza producida y de las oportunidades para acceder a ella.

¿Cómo hacer frente a todo eso desde el campo de la educación? ¿Cómo superar ese modelo de "hombre viejo", trabajador-consumista, individualista-competitivo y acumulador de riqueza? Se necesita un *hombre nuevo para tiempos nuevos*, con un nuevo sentido de la vida:

«1º) Frente a ese afán de conquista, una mayor *capacidad para disfrutar* de lo que tenemos, sin aspirar a sustituirlo cuanto antes por otra cosa: redescubrir, diría yo, la auténtica *sobriedad*.

2º) Frente a esa lucha continua por dominar la naturaleza, una nueva actitud de *respeto hacia ella*; no verla como una pantalla cuya resistencia hay que vencer, sino como un espacio que nos acoge cariñosamente.

3º) Frente al ansia de trabajar, tenemos que recuperar el sentido del ocio, del *tiempo libre*, no sólo como tiempo para descansar antes de volver de nuevo al trabajo, sino como algo que tiene sentido en sí mismo.

4º) Frente a un sentido mercantilista de la vida en que todo, empezando por el trabajo, se hace para obtener una contrapartida (normalmente de carácter económico), hay que descubrir el sentido de la *gratuidad*: la vida humana, familiar y social, será ocasión para muchas actividades no remuneradas que tendrán para el hombre tanto o más valor que las retribuidas.

5º) Frente a la competencia como motor de la vida social, tendría que imponerse la auténtica *solidaridad*, que piensa más en lo que nos une que en lo que nos separa, que lucha tanto más por lo que nos une cuanto mayores son los factores que nos separan.

6º) Por último, como resumen, frente al *tener* estamos llamados a revalorizar el *ser*»⁶⁸.

Aunque ya me he referido a ello varias veces, me permito remachar que, para educar en y para la justicia, mucho más importante que las grandes programaciones teóricas es la vida del centro, en su expresión más espontánea, y los criterios de vida del educador, que se manifestarán en todos los detalles, desde los métodos que emplea hasta sus comentarios espontáneos y su modo de entender la vida. Por eso, como todos los que vivimos en este mundo, también los educadores tendremos que preguntarnos más de una vez en qué ponemos nuestra felicidad y si nuestros esfuerzos en la vida están bien dirigidos.

La persona y la tarea del educador es decisiva en *la educación para la paz*.

En los violentos, los delincuentes y antisociales, en todos sus grados, ha ejercido influencia el tipo de educación recibida. La mayoría de ellos han tenido padres o «excesivamente estrictos» o de conductas «flojas y erráticas». De un estudio serio sobre los muchachos delincuentes se concluye que el castigo físico fue el método disciplinario favorito empleado por sus padres con ellos. Son, sin duda, casos extremos, pero

«no pensemos que, en menores dosis, no se da y ha dado un exceso de abuso de poder y violencia en muchos de los hogares llamados normales. A los niños se les pega para que aprendan a no pegar a los demás. Si Juanito golpea a su hermanito, recibe una "zurra" de su padre, para que pierda la costumbre de pegar. ¡Absurdo! Aprender a dejar de dar palos a fuerza de recibirlos. Se le enseña agresivamente que no debe ser agresivo y para colmo se le añade que es "por su bien"»⁶⁹.

⁶⁸ CAMACHO, ILDEFONSO: *Educar para la justicia*, en "Proyección" oct.-dubre. 1983, año XXX, nº 131. De este artículo está tomado el análisis de la sociedad de desarrollo.

Se puede leer el mismo artículo en "Zaragoza S.M.", 19 de febrero de 1984, nº 134.

⁶⁹ FERNÁNDEZ-MATOS, JOSÉ M.: *Mecanismos psicológicos de sacralización de la violencia*, en "Sal Terrae", mayo 1980, pp. 358-359.

Hay también pruebas experimentales de que la violencia dogmática - «yo poseo la verdad y la impongo a la fuerza» - puede tener sus raíces en la educación recibida. Por ejemplo, algunos niños que no encuentran en la familia cauces normales de expresar sus desacuerdos y sus rebeliones naturales acaban por convertirse ellos mismos, por su dogmatismo, en aquello que rechazan: identificación con el agresor. Otra reacción puede ser la de mostrarse sumisos frente al poderoso o poderosa de casa y descargar toda su agresividad contra el compañero débil o por medio de conductas agresivas en el centro escolar⁷⁰.

Esas constataciones, realizadas en el campo familiar, sirven para deducir que la agresividad humana es una fuerza que necesita ser canalizada, no simplemente reprimida. La psicología humana es como un globo hinchado: si presiono en una parte, sale una deformación por otra.

Por eso, hay que dar cauces de expresión a la energía interior. Precisamente en lo que se llama «sacralización de la violencia» influye la situación de injusta impotencia de unos hombres frente al avasallante poder de otros. Si el chico no tiene más que callar ante un abuso del adulto omnipotente, en muchos casos la rabia se convertirá en resentimiento, que incuba las conductas violentas. Crear resentidos es causar violencia, en dirección a veces imprevisible. Si el miedo impide dirigirla directamente contra el que la provocó, podrá manifestarse de inmediato contra el otro profesor más débil, contra las instalaciones del centro, etc. La permanencia del resentimiento podrá ir gestando para el futuro actitudes violentas en la familia y en la sociedad. Podrá bastar que se le conceda o se apropie de un mínimo de poder, en cualquier campo, para que se tome la revancha.

Por tanto, una educación para la paz implica, en primer lugar, una voluntad firme de no cometer ninguna injusticia aprovechando que se tiene la fuerza. Supone también escuchar al que se considera injustamente tratado. Si, sobre todo en un momento de excitación, la reclamación se expresa en términos poco académicos, eso no podrá ser en el adulto el pretexto para mantener la injusticia si se produjo, aunque fuese involuntariamente. Una expresión básica de la lucha a favor de la paz será el esfuerzo por la justicia, no en abstracto, sino en la realidad de cada día.

Al mismo tiempo, educar para la paz significará encauzar toda la energía humana *no contra* algo o alguien sino *a favor* de objetivos constructivos. Apoyar todo lo que signifique construir; no ser freno de iniciativas generosas sino propulsor de ellas. Y, porque en la vida todo no es de color de rosa, trabajar por la paz será encontrar cauces de reconciliación, de perdón. Para aprender a perdonar también hay que haber experimentado el perdón.

CUESTIONES PARA DIALOGAR

*** 19) *¿Qué dificultades encontramos en nosotros y en el ambiente para educar en y para la justicia? Actitudes y actividades existentes en el centro que favorecen esa educación. Actitudes y actividades que la dificultan. ¿En qué aspectos concretos debemos poner atención para mejorar la educación en y para la justicia? ¿Qué comportamientos nuestros forman personas de paz? ¿Qué comportamientos nuestros forman personalidades violentas? ¿Cómo respondemos a las quejas de los alumnos? ¿Es la respuesta adecuada para formar constructores de paz? ¿Cómo deberíamos responder?***

⁷⁰ *Ibíd.*, p. 360.

CONCLUSIÓN

Al terminar este trabajo, no oculto una inquietud: ¿hay alguien que, dentro o fuera del mundo marianista, pueda responder a las exigencias del perfil de educador que aquí se hace ver? Al presentar ideales a tanta distancia de nuestra realidad cotidiana, personal y ambiental, ¿no se estará desanimando para una empresa imposible en lugar de estimular?

Sin embargo, no pretendo presentar estos rasgos de «espíritu marianista en la educación» ante todo como una exigencia, a la que se responde de una vez y ya está, sino más bien como una dirección por la que caminar. Malo sería que alguien creyera que ya ha llegado. Lo que importa es ponerse en camino, sin desalentarse, ni hundirse cuando viene el cansancio o la oscuridad. ¡Ojalá el espíritu marianista sea una lucecita para vivir cada día con sentido nuestra vocación de educadores!

APÉNDICE:

SÍNTESIS

EL ESPÍRITU MARIANISTA EN LA EDUCACIÓN

INTRODUCCIÓN

Necesitamos un sentido, un «espíritu», en nuestra tarea de educadores

CONTEXTO HISTÓRICO DE LOS ORÍGENES DEL «ESPÍRITU MARIANISTA»

- Revolución francesa: reacción contra *l'Ancien Régime* decadente.

+ La nueva situación requiere una mentalidad nueva: valores evangélicos en la *Libertad, igualdad, fraternidad*.

+ No tener actitud hostil ante los tiempos nuevos.

- **Educación para salvar a un pueblo**

+ Importancia de la educación para «regenerar al pueblo».

+ *Enseñar para educar*

+ 2 opciones educativas concretas:

a) *Escuelas populares*

* Para llegar a las 3/4 partes de la población

* Influencia de la escuela en los alumnos, sus familias y en la sociedad

* Métodos para ayudar a los alumnos en dificultad

* Prohibido el castigo corporal o la humillación

* Adaptación a la realidad, enseñar para la vida

b) *Escuelas Normales*: para nuevos y antiguos maestros

* Para cultivar y mantener vivo el espíritu del educador cristiano

* Para educar adecuadamente en los tiempos en que estamos viviendo

+ En conclusión: educación para renovar la sociedad, yendo al encuentro de sus necesidades y transmitiéndole los valores regeneradores del evangelio.

ELEMENTOS DEL ESPÍRITU MARIANISTA

1. La educación entendida como misión

- El trabajo de cada uno integrado en una misión más amplia: todas las tareas son importantes.
- Las dificultades y constantes exigencias nuevas no deben crear ansiedad: la persona del profesor insustituible, necesidad de *autoestima*.
- Educación: labor de *preservar*, prevenir...
- Llegar sobre todo a los jóvenes y a los *pobres*: alumnos necesitados
- Psicología del educador y *mecanismos de defensa*: importancia del autoconocimiento y de la autocrítica serena.
- Afrontar la tarea con actitud positiva: «lo que esperamos de una persona repercute en su desarrollo real» (efecto *Pígalión*).

2. Se educa en comunidad

- «Comunidad»: expresión de una necesidad de los tiempos y una aspiración evangélica
- *Comunidad educativa*: experiencia y escuela de solidaridad, colaboración, compartir...
 - + Comunidad no es uniformidad: los miembros del cuerpo humano son complementarios
 - + Relaciones entre profesores y con padres
 - + El *conflicto* en la relación profesor-alumno
 - * La agresividad llama a la agresividad
 - * El *payaso de clase* y el *chivo expiatorio*, expresiones de una situación conflictiva.
- Educar al alumno en el sentido comunitario
 - + Metas de *cooperación*
 - + Estilo *democrático* o *facilitador*: crear el clima para que el alumno se sienta aceptado y pueda darse.
- Condiciones psicológicas del diálogo: necesidad de superar prejuicios personales para poder dialogar.

3. Educar en el sentido cristiano de la vida

- La fe y el seguimiento de Jesús se traducen en educar en el espíritu evangélico y los valores cristianos
 - + Desde la propia debilidad
 - + Vía de la *impregnación*: clima del centro y testimonio personal del educador
 - + Actividades específicas de formación en la fe

- Cuestión fundamental hoy: *encontrar un sentido a la vida*
- Tener criterios y actividades de solidaridad
- *Síntesis fe-cultura* a través de las materias escolares:
 - + Valores y apertura a lo trascendente
 - + Asumir valores evangélicos de la cultura de hoy; sentido crítico respecto a los antievangélicos-antihumanos
- + Descubrir lo positivo del creer y tratar de vivirlo en las tareas escolares de cada día

4. Estilo mariano de educar

- Estilo mariano: humanizador, acogedor, de relaciones fraternas
- *Espíritu de familia* y amistad
 - + Una relación sin perder la propia identidad y, al mismo tiempo, en contexto de «familia»: *comprensión empática*
 - + *Estar* con el alumno, escuchar
 - + Modelo de identificación: ¿«ejemplar» o «auténtico»?
- *Espíritu de familia, autoridad y castigos*
 - + La autoridad como servicio, no como poder
 - + El castigo como *refuerzo*: su eficacia no está en su magnitud, sino en la atención y actitud del profesor.
 - + Mandar con claridad
- *Educación en y para la justicia y la paz*
 - + Por un mundo más justo: revalorizar el *ser* frente al *tener*
 - + No emplear medios violentos ni humillantes
 - + Voluntad de no cometer ninguna injusticia
 - + Encauzar la energía *a favor de* objetivos constructivos

CONCLUSIÓN

El «espíritu marianista» en la educación no es exigencia de ser imposiblemente «perfecto» sino una luz que señala un camino.